

Verônica Marques Rodrigues

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A CONSTRUÇÃO
COLETIVA HISTÓRICA E A REGULAMENTAÇÃO DAS
COMPETÊNCIAS DO MODELO NEOLIBERAL**

**Universidade Estadual de Campinas
2003**

© by Verônica Rodrigues, 2003.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Rodrigues, Verônica.

**R618f A formação política do professor de educação infantil : entre a construção
coletiva histórica e a regulamentação das competências no modelo neoliberal /
Verônica Rodrigues . -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.**

Orientador : César Aparecido Nunes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Professores – Formação. 2. Educação de crianças. 3. Política e
educação. I. Nunes, César Aparecido. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-027-BFE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Verônica Marques Rodrigues

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENTRE A CONSTRUÇÃO COLETIVA HISTÓRICA E A
REGULAMENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO MODELO
NEOLIBERAL**

**Trabalho de Conclusão de Mestrado
em Educação, apresentado em
cumprimento das exigências
parciais para a obtenção do título
de Mestre junto à Faculdade de
Educação da Universidade Estadual
de Campinas, sob orientação do
Professor Dr. César Aparecido
Nunes**

Universidade Estadual de Campinas
2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: entre
a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do
modelo neoliberal

Autora: VERONICA MARQUES RODRIGUES

Professor Orientador: Dr. César Aparecido Nunes

**Este exemplar corresponde à
redação final da dissertação
defendida por Verônica Marques
Rodrigues e aprovada pela
Comissão julgadora.**

Data: ____/____/____.

Assinatura:

Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Comissão Julgadora:

Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Prof. Dr. Valério José Arantes

Profa. Dra. Edna Aparecida da Silva

2003

Aos meus que se foram mas, mesmo assim, sempre estiveram presentes;

Às mulheres da minha família, que me ensinaram a ir à luta;

Ao Roberto, pelo companheirismo e estímulo permanentes, pela ajuda nas reflexões e pelo seu amor;

À Iolanda, que desde o nascimento teve que abrir mão da minha presença tantas vezes, pela compreensão de filha e pela sua colaboração na operacionalização deste trabalho;

Aos nossos filhos, Gisele, Sandro, Roger e Roberta e Silvana, pela ajuda com o silêncio e pela paciência da espera;

À minha família, que sempre me deu apoio, mesmo estando tão distante;

Às companheiras de tantos anos de luta pela Educação Infantil Pública, com quem vivi histórias inesquecíveis.

Agradecimentos:

Ao Prof. César Nunes, pela inestimável colaboração e paciente orientação;

Ao Prof. Valério José Arantes, pelo apoio e colaboração;

À Prof^a. Edna Aparecida da Silva, pela atenta leitura e importantes críticas;

À Prof^a. Helena de Freitas, por ter ajudado a ampliar minha perspectiva sobre a formação dos professores;

Aos Profs. da Faculdade de Educação da Unicamp, que me propiciaram subsídios para que esse trabalho fosse realizado;

Aos colegas do Grupo PAIDÉIA, pela oportunidade de participar de discussões que me permitiram aprofundar o conhecimento sobre a Educação e sua relação com a sociedade;

Aos(Às) colegas de trabalho da rede municipal de educação de Campinas, pela acolhida, pelo fértil campo de estudo e trabalho que nos proporcionam a todos.

RESUMO

Este trabalho, trata-se de uma análise filosófica, de linha materialista histórica, sobre as novas regulamentações propostas para a formação dos professores, em especial o professor de Educação Infantil, após a promulgação da LDB/1996. Buscou realizar uma leitura do caráter político acrítico da Pedagogia do “Aprender a Aprender”, em suas diversas facetas, com destaque para a Pedagogia das Competências. Na defesa da formação integral do professor, como intelectual orgânico, apresenta o projeto de formação construído historicamente pelo movimento de educadores. Tem como determinação, participar da construção de uma identidade dos profissionais da educação e da constituição, enquanto sujeitos críticos e transformadores, de um projeto político de formação emancipatória.

ABSTRACT

This work consists of a philosophical analysis, in the materialist history axis, about the new regulations proposed for pre-service teachers, children’s education ones in special, after the promulgation of the LDB/1996 (Basis and Orientation Laws of 1996). In order to carry out this analysis, a reading of the acritical-political trait of the “Learning to Learn” pedagogy was done, in its different facets, focussing on the Pedagogy of Competences. Advocating for the whole formation of the pre-service teachers as an organic intellectual, this paper presents a pre-service project historically formed by the educators’ movements. Finally, this work aims to contribute to the construction of an educational professionals’ identity which can be described as critical, transformational and emancipatory.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I - Marcos Históricos e Aspectos Filosóficos Da Educação Política.....	7
1.1 Conceituação de Política.....	11
1.2 Papel político da escola e do educador	17
1.3 O professor como agente político.....	20
II - A PAIDÉIA CONTEMPORÂNEA: A EDUCAÇÃO BURGUESA.....	25
2.1 Revisitando a discussão sobre a Práxis.....	28
2.2 A adequação do sistema educacional ao mercado flexível.....	35
2.3 As mudanças institucionais e políticas na formação do professor ..	45
III - A Proposta Institucional para Educação: "A Pedagogia do Aprender a APRENDER"	49
3.1 A proposta do Capital: "Aprender a Aprender"	54
3.2 Dois Projetos em disputa	69
IV - A Educação Infantil Na Trajetória Recente Da Educação Brasileira.....	85
4.1 Concepção de Educação para Infância de 0 a 6 anos.....	86
4.2 - Pequeno histórico da Educação Infantil no Brasil.....	91
4.3 Os Profissionais da Educação Infantil.....	99
V - Considerações Finais.....	111
BIBLIOGRAFIA.....	123
ANEXOS	131
ANEXO I - Parecer 115/99 do Conselho Nacional De Educação – CNE....	133
ANEXO II - Boletim de n.º. 15 da ANFOPE – Dez/2001.....	141
Anexo III - Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002.....	153
ANEXO IV - Resolução CEB Nº 2, DE 19 de Abril de 1999.....	165

INTRODUÇÃO

“...Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica (...), entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas.”

Paulo Freire.

O presente trabalho, trata-se do resultado de uma práxis, baseado em pesquisa bibliográfica, calcado no conhecimento da realidade educacional, nascido do ofício de educadora. Tem sido nosso objetivo estudar, a partir da perspectiva filosófica, as políticas de formação dos profissionais de Educação Infantil, no contexto histórico e socioeconômico atual. Tendo em vista, as mudanças estruturais pelas quais está passando o mundo produtivo, que determinam reestruturações no sistema de ensino e no processo de formação dos seus profissionais.

Na atuação profissional em Educação Infantil, desde 1984, pudemos nos defrontar com diversos problemas relativos à formação inicial e continuada dos trabalhadores de creches e pré-escola. Desde o início estava colocado o desafio de contribuir com esse campo de elaboração.

As dificuldades eram diversas, começando pelo fato de que antes de 1986 as políticas de atendimento à infância estavam vinculadas à área da Assistência Social¹. Nas décadas de 1980 e 1990 as discussões entre os profissionais da área tomaram maior vigor. Sempre no sentido de construir um caminho próprio na Educação, uma pedagogia da infância, que incorpore o cuidar e o educar, propondo uma integração maior entre as diferentes faixas etárias, que garanta o direito a melhores condições de vida para todas as

¹ Só a partir da Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil passou ao campo educacional.

crianças, que tente, por fim, não reproduzir na Educação Infantil os erros e vícios do Ensino Fundamental.

Como membro atuante do movimento social, o agente mobilizador sempre esteve nas discussões relativas à formação política dos professores, enquanto possibilidade de ampliar sua capacidade de intervenção e análise **da** e **na** sociedade. Pretendemos, então, discutir neste estudo: que modelo de formação política hegemoniza a proposta atual para os cursos de Pedagogia e o Normal Superior.

Dentro do âmbito geral dos professores, destacamos os de Educação Infantil, fazendo um recorte sobre os aspectos formativos que contribuem, ou não, para ampliar sua capacidade de reflexão crítica sobre a sociedade. Desejamos promover subsídios para reflexão quanto a importância da formação política destes professores, visando qualificar sua intervenção/ação profissional. Nesse sentido, queremos analisar o papel da formação política e sua contribuição para subsidiar uma análise sobre a sociedade e o papel que a educação desenvolve, enquanto agente reprodutor ou crítico transformador da ordem social vigente.

A relevância do tema está no momento histórico em que se encontra a Educação Infantil, passando a ser a primeira etapa da Educação Básica, com uma qualificação diferenciada daquela onde esteve colocada até poucos anos atrás. Pois, apesar de reconhecer o crescente aumento na produção teórica sobre o assunto, a academia ainda se recente das lacunas deixadas pelas pesquisas nesta área.

Em reflexo ao avanço deste espaço educacional, advindo da consolidação das instituições voltadas para o estudo das especificidades inerentes à função educativa para crianças entre 0 e 6 anos, o número de trabalhos sobre o tema tem se ampliado. Mas, ainda está muito restrito ao campo das teorias do desenvolvimento, ficando a dever a elaboração de outras áreas, como a filosofia, que é o tema deste trabalho.

Não pretendemos reivindicar uma postura de neutralidade nesta análise, pois falamos de um determinado lugar na sociedade e não é possível nos despojarmos desta visão de mundo, levando em consideração que é nesta sociedade segmentada em classes que nos constituímos enquanto sujeitos, históricos e sociais, dentro de condições materiais específicas, que influenciam nossa produção intelectual, desafiando-nos a refletir sobre esta realidade e os diversos aspectos que agem sobre ela.

De início, buscamos nos clássicos gregos a fundamentação para nossa concepção de educação, numa proposta que supera a fragmentação do conhecimento e aposta na racionalidade para entender o mundo e a natureza humana e, nesta esfera, a preocupação com a educação do cidadão.

A partir dos textos clássicos, trazemos de ARISTOTELES as conceituações de Estado, Política e Ética, que durante séculos, referenciaram nossos projetos de sociedade até a modernidade e continuam atuais em diversos aspectos. Essas idéias permanecem fomentando pesquisas e estudos, que poderão contribuir para melhor compreender a realidade social. Contribuindo também para responder questões como: **que concepção de sociedade e de homem estão subjacentes ao modelo político e econômico vigentes?**

Delimitando o conceito de política, passamos a estabelecer sua relação com a educação e com o educador. GRAMSCI também está presente neste trabalho, através de sua elaboração sobre o papel do professor enquanto intelectual orgânico.

Usamos seus escritos na reflexão sobre o papel do professor e da educação na sociedade. Pois, este foi um dos pensadores do século XX que mostrou-se capaz de avançar nos estudos de MARX, aprofundando conceitos como o de hegemonia, trazendo contribuições importantes para elaborar o conhecimento sobre a disputa interna de poder na sociedade atual e como a educação atua nela.

Entendemos que a validade de uma produção científica, só poderá ser entendida se tomada a partir das condições concretas que levaram à sua produção. Assim, no segundo momento, faz-se necessário apresentar um pequeno contexto social da realidade de crise socioeconômica deste final/início de século XX / XXI. Baseamos em MARX e nas análises marxistas para compreender a crise do Capital e sua proposta neoliberal de reestruturação; por ter este pensador que formulado um método científico, capaz de orientar uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento da sociedade capitalista.

No segundo capítulo, estudamos como as mudanças implementadas pela burguesia no sistema produtivo econômico, interferiram diretamente no sistema educativo, impondo à educação a mesma fragmentação posta no mundo do trabalho, separando o “pensar “ do fazer. Colocamos em discussão o conceito de “práxis”, que foi rompido com a hegemonia do pensamento capitalista burguês. Temos, então, a partir da década de 1970, a reestruturação do sistema produtivo, avançando para um modelo de acumulação flexível, que trouxe importantes consequências para o campo educacional.

No capítulo terceiro, principiemos a abordagem mais direta sobre o objeto específico deste trabalho: a formação do professor. Levantamos um pouco da história do Curso de Pedagogia, o processo de construção da identidade profissional do Pedagogo e a criação do Curso Normal Superior, a partir da LDB/1996. No que se refere as propostas atuais de formação para os professores, tanto aquelas apresentadas pelo governo, quanto aquelas formuladas pelo movimento de educadores organizados em entidades representativas, discutimos a necessidade da formação política e qual proposta contempla esse aspecto, possibilitando uma visão mais integrada de mundo e de sociedade.

Discutimos sobre a proposta institucional para os cursos de formação de professores, quais os paradigmas teóricos que fundamentam esta proposta, e qual a formação política ela apresenta para os profissionais da educação. Destacamos, ainda, o projeto de formação elaborado pelo movimento

organizado dos educadores, que se pauta numa educação omnilateral.

Afunilando nossos estudos, o capítulo IV aborda a educação infantil. Inicialmente fizemos uma delimitação sobre o conceito de “infância”, numa perspectiva sócio-histórica. Depois, traçamos um pequeno histórico de como têm sido tratadas as crianças de 0 a 6 anos em nosso país nos últimos 500 anos e que políticas de atendimento têm sido dirigidas para essa faixa etária.

Dentro do panorama geral da formação de professores, abordamos os aspectos que tratam dos profissionais que trabalham na Educação Infantil e os dilemas que os afligem na sua formação, dentre eles, a separação entre os que fazem (tarefeiros) dos que pensam (especialistas).

Levantamos a discussão sobre os professores de Educação Infantil, que fazem parte de um grupo da categoria de professores que ainda se encontra cheio de indefinições, quanto ao seu papel educativo, ao *locus* adequado à sua formação e como a filosofia política pode contribuir para sua ação profissional-pedagógica.

Em resumo, temos algumas considerações sobre os caminhos que vêm sendo construídos pelos educadores, organizados nos movimentos sociais, a partir de sua práxis. Fazemos, ainda, uma reflexão quanto a importância da formação política desses professores, para que possam exercer um papel de intelectuais orgânicos, comprometidos com a educação emancipatória.

Uma educação que tem por objetivo contribuir para uma sociedade onde todos tenham uma vida digna, liberta e culta. Onde processos educativos se articulem com os interesses da classe trabalhadora, retirando os obstáculos que impedem às massas operárias o acesso as diferentes culturas e conhecimentos.

CAPITULO I

MARCOS HISTÓRICOS E ASPECTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO POLÍTICA

O ideário grego de Paidéia, consistiu numa concepção de educação, que acreditamos ser importante trazer à discussão essa reflexão, com o objetivo de entender melhor a formação do homem para atuar na sociedade. Sobrevivendo à crise política e econômica causada pela dominação romana, os gregos acabaram por influenciar, sobremaneira a cultura dos seus dominadores, tornando-se um dos pilares de sustentação sobre o qual se constituiu a cultura romano-cristã.

Em Atenas, a educação era o ponto de apoio para construção de uma atuação política de acordo com o objetivo do espírito democrático da época: preparar o cidadão para atuar na pólis, para atuação social e política. Evidentemente, não é tão simples expressar como se organizavam o Estado grego e sua democracia sem analisar seu contexto social, considerado pelos próprios gregos, como o espaço fundamental para determinar o caráter da verdadeira educação.

Sua derrota para Esparta fez com que Atenas, o centro nervoso cultural e filosófico grego, interiorizasse sua reflexão, procurando entender o que dera errado e como implantar ali o “melhor dos Estados” e a “melhor das vidas”. O caminho indicado para atingir este ideal de Estado foi a educação individualista,

mas em relação direta com a coletividade, trazendo a consciência do condicionamento recíproco do indivíduo e da coletividade.

A cultura grega não pode ser compreendida fora da vida na pólis. Ultrapassando a política, ela repercutia sobre a consciência moral e religiosa. Precisamos entender que ali nascia uma filosofia característica daquela situação histórica, dentro do conjunto da evolução do pensamento da época. Era preciso educar dirigentes para o Estado.

Apesar das grandes controvérsias que envolvem a figura de Sócrates, tanto no que se refere ao seu pensamento quanto à sua existência, o resgate da sua figura, que acontece no Iluminismo, mostra-o como exemplo de pensamento livre, obediente apenas à sua própria consciência moral e ética, o homem na busca do aperfeiçoamento através da razão.

Considerado o pai da filosofia grega, Sócrates é apontado como aquele que vai marcar a virada intelectual da Grécia antiga para a clássica, entre seus princípios estava a preocupação de encontrar a essência conceitual do bom, do belo, do justo etc., para, a partir deles, educar o cidadão sustentado em valores morais.

Platão o apresenta buscando uma filosofia baseada em conceitos universais, objetivando uma sabedoria orientada para a vida prática, exercida no debate aberto da Ágora, fugindo, assim, do aspecto meramente metafísico, pretendendo uma fundamentação teórica/racional para orientar os aspectos práticos da vida. Havia pela primeira vez, a possibilidade de que o homem pudesse chegar ao conhecimento e ao domínio moral por si mesmo, o homem formando-se pelo próprio esforço.

É evidente que, dentro da cultura da pólis grega, a educação não poderia deixar de lado o caráter político. No entanto, para Sócrates, a educação política deveria objetivar não apenas atingir o poder em si mesmo, mas a busca

do império do bem. Os conceitos e valores como justiça, liberdade, amizade não podiam advir de uma ordem externa, deviam ser cultivados pelo espírito. Isto não significava que eram individualistas na acepção que temos hoje, pois esses valores se concretizavam na pólis, fora da qual não seria possível ao homem realizar-se enquanto ser humano.

Sua proposta de educação previa um maior investimento naqueles que apresentassem um melhor potencial, pois estes dariam os melhores resultados: se recebessem a orientação correta, poderiam se desenvolver por si mesmos, a partir da sua capacidade interior. Sócrates acreditava que todos têm dentro do espírito o conhecimento, precisando apenas de um bom direcionamento para chegar as respostas certas. Podemos, então, dizer que esse seria o papel do mestre: dar ao discípulo um bom direcionamento para o espírito.

Conforme JAEGER (1994), Sócrates defendia que *“...toda educação deve ser política. Tem necessariamente que educar o Homem para duas coisas: para governar ou para ser governado...”* (p. 378). No primeiro caso, deveria ter desenvolvidas virtudes que privilegiariam o espírito sobre o físico, a virtude do homem destinado a mandar – uma educação para a abstinência e para o autodomínio.

O método usado por Sócrates para abordar a formação era um estímulo ao cuidado do espírito, traduzia-se no esforço de penetrar na essência da moral por meio da razão. Ela se realizaria através de diálogos que partiriam de uma hipótese aceita por todos e depois confrontada por questionamentos, esta é a proposta de um processo dialético, em que os autores são expostos às suas próprias contradições. Seu objetivo não é a definição conceitual dos problemas éticos, mas exercitar o espírito na busca de uma conduta correta, a virtude, é chegar ao conhecimento do bem.

A realidade política da pólis, baseada numa democracia aristocrática, trazia como novidade o conceito de poder exercido por iguais, em que

prevalecia a força da argumentação racional. Nesse período, a preocupação da filosofia em compreender o homem visava encontrar a melhor forma de educá-lo para a vida nessa pólis, ou seja, para usar a racionalidade, levando em consideração as necessidades apresentadas pela realidade social constituída.

A meta geral dessa formação do espírito era, para os atenienses, a virtude política, cujos valores, ARISTÓTELES reuniu sob o conceito da ética. Diferente da filosofia moderna que separa ética, política e Estado, na Grécia antiga não havia como separá-los. A filosofia clássica centrava-se em buscar um sentido conceitual para educação ética e política, enquanto princípios fundantes da vida na pólis. A educação era vista, então, como uma ação consciente e política, uma educação que se constituía numa reflexão ética e política, compreendendo-a como fundamento da sociedade. Segundo JAEGER (1994):

“A paidéia ético-socrática fundava-se no ideal de liberdade e projetava um estado ideal de ‘homens livres’ e virtuosos. Assumiu-se a conjunção de que a filosofia e a educação, a própria paidéia eram formas articuladas da natureza racional do homem, centradas nas exigências da pólis e nas ‘determinações’ nascidas da consciência ética, que conformava os homens num universo e conjunto pletórico coletivo, instância final do sentido da exigência individual” (p. 395).

A filosofia, sendo uma racionalização do mundo e uma reflexão sobre a realidade, um conhecimento que encadeia raciocínios de forma a superar a doxa, é uma área do conhecimento capaz de investigar a realidade, a partir de suas causas primeiras e entendê-la através do seu princípio norteador, sustentada por um método sistemático de estudo e pesquisa, ou seja, com intencionalidade.

Na pólis grega, a filosofia assumiu um caráter ético, político e estético de problematização sobre a vida do homem naquela sociedade, tendo a função ideológica e social de explicar o agir do homem no mundo.

Buscamos sustentação teórica na filosofia grega clássica, para resgatar seu caráter de reflexão sobre o coletivo plural e político, constituído no uso da razão e do raciocínio. Enquanto instrumento que pode superar o pessimismo céptico e questionar os fundamentos da realidade nos seus aspectos ético e político, extraindo de sua natureza ética os imperativos e diretrizes racionais de sua convivência entre iguais.

1.1 Conceituação de Política

Estudando o termo Política, consideramos importante destacar um dos significados expostos por ABBAGNANO (2000), segundo o qual ela expressa “a teoria do Estado”, melhor delineado em “Política” de ARISTÓTELES:

“Está claro que existe uma ciência à qual cabe indagar qual deve ser a melhor constituição: qual a mais apta a satisfazer nossos ideais sempre que não haja impedimentos externos; e qual a que adapta melhor às diversas condições em que possa ser posta em prática” (p. 773).

O Estado ou sociedade política, conforme o filósofo, está organizado, ou deveria estar, tendo como meta alcançar aquilo que considera o bem. Este bem entendido como um bem coletivo, sabendo que o todo deve estar sempre em primeiro lugar e que nenhuma pessoa se basta a si mesma. Considera que o objetivo final do homem é atingir a felicidade e, sendo este um animal social, essa felicidade só pode se realizar em sociedade; sua plena realização humana está na cidade e no exercício da política. Conforme declara ARISTÓTELES (1998): “... tendo o homem sido feito para a vida social, a Política é, relativamente à Ética, uma ciência mestra, ciência arquitetônica” (p. XVII).

ARISTÓTELES (1998), ao contrário daqueles que virão depois, não separa a Política da Ética, nem a submete à Moral. É diferente da idéia moderna de felicidade, à qual está relacionada a acumulação de bens

materiais, para o autor, a felicidade que a política deve buscar é a virtude, é o bem, é a realização espiritual do homem:

“os bens exteriores são apenas instrumentos úteis (...), cujo excesso necessariamente é nocivo ou, pelo menos inútil a quem os manipula. Os bens da alma, pelo contrário (...), quanto mais excederem a medida comum, mais terão utilidade” (p. 57).

O mesmo autor, afirma que a Política é a ciência que estuda o governo do Estado visando atingir, como citado acima, o bem comum, a felicidade dos cidadãos, daqueles que compõem o Estado ou sociedade política, estando diretamente ligada às relações sociais, como regras de convivência, destacando o papel do Estado como elemento permanente da política e do governo, enquanto a política é a ordenação social das pessoas que compõem o Estado.

Conforme ARISTÓTELES (1998), à política cabe determinar o que convém à coletividade, podemos dizer que sustentar a política enquanto projeto de bem para a sociedade, é imprescindível para manter ou propor a felicidade do Estado. É a política que possibilita ao cidadão analisar as condições da sociedade e que, fazendo sua leitura, possa apontar um caminho para o bem coletivo, sabendo que não basta pensar o melhor modelo, mas é fundamental confrontá-lo com a realidade, vendo se está de acordo com ela e suas condições efetivas de realização.

ARISTÓTELES (1998), também expôs duas funções para a política: descrever o Estado ideal e determinar a melhor forma do Estado possível em relação a determinadas circunstâncias: *“O Estado ou Cidade é uma sociedade de pessoas semelhantes com vistas a levar juntas a melhor vida possível. Sendo, portanto, a felicidade o maior bem e consistindo no exercício e no uso perfeito da virtude...” (p. 96).*

Se aceitarmos este conceito como princípio, perceberemos que se pode colocar a política como uma ciência para instrumentalizar uma análise do Estado real e seus condicionantes históricos, culturais e econômicos, visando chegar ao Estado ideal. Entenderemos, assim, tratar-se de uma situação dialética, de uma teoria que pensa a aplicação do bem para a coletividade mas que, limitada por condições materiais objetivas, intervém nessa realidade conforme as possibilidades efetivas de ação. Trata-se, não de uma teoria estática, mas, de uma dinâmica permanente de reflexão e ação.¹

Encontramos em GRAMSCI (1992), a oportunidade de aprofundar os nossos estudos, após análise do conceito de política em outros autores. Também para ele a política é sempre coletiva, entendendo-a como uma ciência da sociedade – uma ação social. Ela é resultado de uma ação realizada por pessoas concretas, as quais representam o despertar e a organização da vontade coletiva.

Mais do que a soma de questões e condições atuais, a política é um produto histórico, social e cultural. Para compreendê-la não basta fazer uma análise das condições materiais atuais de uma sociedade, é preciso fazer uma análise histórica dos fatores que produziram tais condições:

“Se ciência política significa ciência do Estado e Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente justifica e mantém seu domínio e ainda consegue obter o consenso ativo dos governados, é evidente que todas as questões vitais da sociologia são somente as questões da ciência política” (p. 97).

Dessa forma, a política é a ciência que possibilita preparar o dirigente, capaz de intervir na realidade, construindo um pensamento hegemônico, de acordo com princípios baseados na ação coletiva, tendo em vista que a prática

¹Queremos delimitar que a dialética aqui apontada refere-se à dialética materialista histórica, a qual, concordando com FRIGOTTO (2001) consideramos como a ruptura com outras análises que não se mantêm pela ciência da história. Nos referenciamos na categoria de análise marxista, porque buscamos uma apreensão do problema na *raiz*, mantendo a unidade entre teoria e prática.

política é sempre a implementação de ações que representam anseios de um grupo para aquela sociedade em que estão inseridos, tendo a ação política um caráter ético-político, onde prepondera o interesse universal sobre o interesse privado.

Em GRAMSCI (2000), a política divide-se em grande política e pequena política, nele encontramos a seguinte definição:

“compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre diversas frações de uma mesma classe política” (p. 21).

A grande política tenta sempre reduzir todas as questões à pequena política, diminuindo sua intervenção e aproveitando a fragmentação da classe explorada para mantê-la sob domínio, pois, enquanto não se estabelece uma intervenção estratégica nas questões fundamentais da estrutura da organização socioeconômica da sociedade, de reorganização estrutural do Estado, as propostas se perdem nas discussões miúdas do cotidiano, sem conseguir disputar um novo projeto hegemônico para esta sociedade.

Como apontado acima, o Estado é o espaço no qual se realiza a ação política, que, na sociedade de classes, expressa o pensamento e os interesses da classe dominante, fazendo valer seus interesses comuns, transformando-os em interesses universais. Para tanto, a esfera de atuação política deve ser restrita a um grupo ou classe e que a sociedade civil, enquanto tal, seja despolitizada e mantenha-se na esfera privada e individual.

No entanto, com a ampliação da complexidade do Estado Moderno Capitalista, temos a instituição de mecanismos de dominação para obtenção de legitimação e de consenso, como partidos políticos diversos, eleições etc., que são, ao mesmo tempo, fruto e instrumento de luta e ação política da classe

dominada, permitindo exercer, mesmo que relativamente, uma influência na política executada pelo Estado.

De acordo com COUTINHO (1994), GRAMSCI em seu conceito de estado, distingue duas instâncias no interior da superestrutura, que ele chama “sociedade política” e “sociedade civil”. Na primeira, estão inseridos os aparelhos coercitivos do Estado, que exercem a coerção legal, mantendo o poder da classe dominante através da força ou da violência. Já a “sociedade civil”, é responsável pela difusão dos valores simbólicos e de ideologias, formada pelo conjunto de instituições sociais, onde se encontram o sistema escolar, os partidos, as igrejas, sindicatos, etc.

Na esfera da “sociedade civil”, se dá a disputa de classes pela hegemonia do projeto para a sociedade, sem esquecer que, apesar de seu caráter “contratual” e sua adesão voluntária, ela faz parte das relações de poder na sociedade, mantendo assim, uma relativa autonomia frente ao Estado, em sentido estrito.

GRAMSCI (2000) trabalha com o conceito do “dever ser”, não no sentido moralista, mas, no sentido de objetivar uma ação política, balizada por uma análise histórica da realidade. Onde o político não se limita a mover-se na realidade existente, ele se move pela paixão de lutas por mudanças, objetiva criar novas condições de vida, novas relações humanas e de poder. Sua ação visa atuar sobre a realidade efetiva, não para mantê-la, mas, para transformá-la: *“... O político em ato é uma criador, um suscitador, mas não cria a partir do nada nem se move na vazia agitação dos seus desejos e sonhos. Toma como base a realidade efetiva...”* (p. 35). Para ele, a política é uma filosofia da Práxis.

Desde sua origem, esta discussão mantém profunda conexão com a reflexão filosófica quanto ao agir educativo. Nossa sociedade perdeu essa visão do homem enquanto animal político, como defendia ARISTÓTELES. Perdemos

de vista a totalidade e nos atemos em pensar como desenvolver potencialidades que possam atender ao mercado.

A filosofia tem o papel político de fazer a crítica das condições atuais da sociedade e pensar sua transformação, não apenas subjetivamente, mas articulada com a prática de intervenção na realidade objetiva. Acredito ser a educação um dos principais instrumentos nessa articulação entre uma teoria transformadora e sua práxis.

A política deve manter a unidade entre teoria e prática, entre intelectualidade e massa, entre governante e governados. É primordial que o objetivo seja o mesmo para que a ação política transformadora não se perca. Dessa maneira, podemos compará-la com a educação, onde o objetivo de educando e educador precisa ser o mesmo para que o resultado seja atingido. Assim, é na unidade entre teoria e ação que se educa.

Conforme a concepção materialista histórica, entendemos que o conhecimento se realiza na e pela práxis. Nela se expressa a unidade indissolúvel entre as duas dimensões distintas do processo de conhecimento: a teoria e a ação.

Essa reflexão e produção de conhecimento não podem ser uma produção com função em si mesma, mas uma reflexão cuja função é colaborar com a organização do movimento para intervenção nessa realidade, em função de uma ação que vise transformá-la.

O discurso da igualdade formal, reforça o movimento dos trabalhadores pelo direito à escola, porém, este direito sempre foi negligenciado. Já no início da sociedade capitalista moderna, MARX e ENGELS (1992) declaravam a evidencia de que o ensino podia converter-se em um instrumento importante para conquistar e manter a hegemonia da classe no poder: “... *O Estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe*” (p. 9).

Numa sociedade que se divide em classes sociais, onde uma delas se impõe como dominadora, essa divisão se reproduz em todas as instituições sociais e a escola não foge à regra. Sabemos que a escola e a educação, de maneira mais ampla, têm a função de “adequação social” e de garantir a reprodução do sistema produtivo. Contudo, é importante analisar sua substância dialética enquanto instância da sociedade civil, onde se mantém uma disputa de hegemonias.

A escola é um local privilegiado de produção de conhecimento. E este conhecimento não é neutro, ele está carregado de significados sociais e históricos, sua apropriação pela classe dominada contribui para ampliar sua ação transformadora, podendo mudar o discurso hegemônico na sociedade, de forma a expressar o pensamento e os ideais daqueles que estão subjugados pela ordem social e econômica vigentes.

A educação traz em si a contradição inerente ao conhecimento, tem ao mesmo tempo um elemento conservador e outro transformador da consciência. Ou seja, um papel sempre político que, ao mesmo tempo em que pode contribuir para manter a hegemonia dominante, também pode colaborar para substituí-la por uma contra-hegemonia. Analisemos melhor como se efetiva esse papel político da educação e da escola, mais especificamente.

1.2 Papel político da escola e do educador

Mesmo correndo o risco de cair no lugar comum, é primordial reafirmar que toda educação pressupõe uma determinada concepção de homem, de ciência, de sociedade e de mundo. Logo, é preciso analisar quais são as concepções nas quais se sustenta nosso modelo educacional e que concepção de professor está subjacente neste projeto. Segundo LOMBARDI (1999):

“Fornecer uma consciência crítica, libertadora, capaz de recuperar a objetividade analítica e a subjetividade aviltada pela massificação e a concepção da sociedade como produto objetivo de homens situados e, portanto, passível de mudança, este é o ideal filosófico que nos acompanha desde a Grécia antiga” (p. 68).

Portanto, consideramos que cabe começar pela análise do papel que a educação, em especial a escola, tem empreendido nesta sociedade capitalista contemporânea, a partir de uma concepção filosófica e política de suas funções e do papel que lhe cabe neste contexto.

Acreditamos que a Escola, enquanto instituição social privilegiada da produção e reprodução do conhecimento, tem importante papel na constituição cultural e política de qualquer sociedade. Reconhecendo esse caráter, MARTINS (1987), em sua análise da práxis pedagógica, coloca que: *“O ato pedagógico não vale por ele mesmo, vale pelo que ele é capaz de engendrar para a sociedade e o grupo social do qual ele derivou e para o qual ele se volta para produzir a realidade social concreta” (p.61).*

O professor é eminentemente um agente político, pois age sobre a realidade concreta e posiciona-se sobre ela, mesmo quando se faz aparentar de elemento neutro. Quando se coloca como neutro, mantém-se em conformidade com o sistema estabelecido. Dessa forma, seu comportamento e seu discurso não contestam o *“status quo”*, nem fazem a reflexão crítica sobre ele. MARTINS (1987), afirma ainda que:

“É na produção da realidade social, pelos meios pedagógicos, que o professor é um agente político; ele põe em evidência as relações sociais, pois transmite modelos sociais de autoridade, de respeito, de polidez, de oposição à estrutura social mais complexa” (p. 61).

Por outro lado, a educação não se faz sem que se estabeleçam relações de interação, que podem se basear em respeito, confiança, diálogo, solidariedade ou podem ser de autoritarismo, obediência, disciplina e individualismo. Não queremos dizer que a educação e o professor são os

únicos responsáveis pela formação da personalidade do aluno. Contudo, sabemos ser a escola um espaço fundamental de produção do conhecimento, que não se faz sem reflexão, podendo esta ser crítica ou não.

Sabemos que o professor, em sua prática, na sala de aula ou fora dela, difunde idéias políticas sobre a sociedade quando expressa juízos de valor sobre justiça, liberdade, igualdade etc.. Da mesma forma, ao demonstrar padrões de comportamento como aceitáveis ou não, colabora para o controle social pela assimilação desses padrões pelos alunos. Esses padrões éticos podem ser de conformismo ou de mudança, de crítica ou de aceitação. Dessa maneira, o professor exerce de fato uma influência sobre a concepção política dos seus alunos frente à sociedade.

Na sociedade em que vivemos, onde predomina a ideologia neoliberal, esses padrões têm sido tratados abstratamente, subtraídos das condições da realidade e dos fatores econômicos, sociais e políticos geradores da sociedade concreta da qual fazem parte a escola, o professor e o aluno. São conceitos trabalhados ideologicamente, livres das condicionantes sociais, cada vez mais abstraídos das questões de classe, tendo em vista que a divisão da sociedade em classes tem sido colocada como fator superado – somos todos cidadãos, quer dizer todos os que podem consumir.

Consideramos ser a finalidade da educação, ou da práxis educativa mais diretamente, trabalhar sobre certos valores constituídos objetivamente no mundo material. Essa prática se baseia em uma visão objetiva de sociedade e de homem, de forma a possibilitar que o ser humano se desenvolva plenamente e possa intervir e transformar seu meio.

Analisemos, então, os fins sociais que sustentam a prática do professor e quem, ou que parte da sociedade, tem sido beneficiado com essa prática. Não estamos colocando essa discussão no campo da teoria abstrata, mas queremos estabelecer o nexó político com a sociedade concreta, material e

historicamente. Segundo MARTINS (1987): *“É na capacidade de tornar concreta a interação filosofia – senso comum, de dar unidade entre teoria e prática que reside a possibilidade de a educação escolar ser um instrumento de atualização da vida social”* (p. 63).

Acreditamos no compromisso político do intelectual orgânico com as chamadas classes populares. Pensamos que esse compromisso político não morreu e que as teorias marxistas ainda são os referenciais que nos ajudam a compreender a dinâmica da sociedade capitalista e a encontrar alternativas, para superar suas desastrosas conseqüências para as classes exploradas, os marginalizados, os excluídos, ou o nome que se queira dar para aqueles que estão expropriados dos meios de produção.

1.3 O professor como agente político

No atual contexto, consideramos que os estudos de GRAMSCI se tornam essenciais para fundamentar uma análise crítica, que vise propor alternativas organizacionais e enquadrar a produção acadêmica nesta disputa de idéias, no quadro de crise em que o sistema educacional se encontra.

Este autor é um dos pensadores marxistas mais importantes do século XX. Polêmico e contestador, trouxe contribuições para a teoria de linha histórica materialista que não podem deixar de ser consideradas como de relevante importância. Seus escritos abriram novos enfoques para esta linha filosófica, que busca entender o homem e sua realidade, levando em consideração os fatores históricos e sociais que o constituem.

Um dos conceitos fundamentais desenvolvidos por GRAMSCI (1988) é o de “intelectual orgânico”, apresentado de forma mais minuciosa no seu livro: *“Os intelectuais e a organização da cultura”*, onde discorre sobre o papel e o caráter político-social dos intelectuais na sociedade, de maneira geral. Para

GRAMSCI os intelectuais, no seu papel social, podem desenvolver uma função de conservação ou de transformação da sociedade e do seu “*status quo*”:

“Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”. (p. 7).

Enfatizando o aspecto reprodutor desta categoria, ele apresenta dois tipos de intelectuais: os “orgânicos”, cujo papel é formular o argumento ideológico que irá justificar a dominação exercida pela classe que se encontra no poder, e os “tradicionais” que, não estando diretamente ligados ao sistema de produção, vão formar os estratos burocráticos de instituições relacionadas com o Estado, desenvolvendo um caráter de continuidade conservadora através das transformações estruturais pelas quais passa a sociedade, como, por exemplo, é o caso da Igreja.

Devido ao caráter contínuo dessas instituições, os intelectuais tradicionais se consideram acima das questões de classe, como se formassem uma produção teórica/intelectual independente e sem compromisso político ou ideológico com determinado grupo social - o que vem a ser uma característica da filosofia idealista. Este grupo estudado pelo autor se reveste de um caráter isento, atuando como representante da continuidade histórica e sobrevivendo às mudanças estruturais econômicas e sociais.

Ainda dentro deste ponto, o autor aborda a formação dos grupos intelectuais, questionando sua constituição, enquanto um grupo autônomo, ou se estariam diretamente relacionados a uma classe social, tratando de sua elaboração ideológica, enquanto categoria. O surgimento desta última estaria diretamente ligado ao campo econômico-social, formando cada grupo social dirigente, sua própria camada intelectual, a quem cabe um papel técnico-

político, buscando hegemonizar a organização social e política, ampliando seu poder de intervenção na sociedade real.

É possível nos referenciarmos em GRAMSCI, quando buscando sair desse dualismo da formação intelectual, aponta a necessidade de formação de uma nova camada intelectual, saída das ordens da classe trabalhadora, criando uma vanguarda capaz de unificar sua atividade produtiva com uma formação cultural crítica e transformadora, baseada nos valores socialistas constituídos através da práxis.

Para efetivar uma prática transformadora, é primordial fundamentar a prática política e social numa teoria crítica. A formulação de conceitos teóricos não se dá espontaneamente, ela é fruto de um árduo trabalho de pesquisa, estudos e elaboração sistemáticos, exigindo qualificação e especialização “profissional” daqueles que desejam apresentar alternativas de formação de uma consciência crítica, relacionando esta com fundamentos teóricos e fazendo elo com a concepção humanista da história.

Cabe ao professor assumir o compromisso de superar seus preconceitos (causados pelo conflito de classes – entre aquela que serve ideologicamente e aquela com quem trabalha), instituindo na sua prática pedagógica, uma relação de verdadeiros parceiros, onde não há dominador e dominado, o que sabe e o que aprende.

As mudanças na prática e na consciência do professor, se realizam na sua ação direta, em sua ligação com a realidade, esta é que produz consciência crítica. E, em função desta práxis está o dado para transformações na atuação desse profissional e na sua relação com os alunos e toda a comunidade escolar. Esta práxis é geradora de condições para construção de uma nova consciência social da escola.

Todavia, é primordial termos clareza dos limitadores políticos e sociais, para não cairmos na armadilha de colocar nas mãos do professor toda a responsabilidade pela transformação das condições atuais das escolas e da educação.

Retomando os apontamentos de GRAMSCI (1992), vemos este autor afirmar que: “... *A linha de um Estado hegemônico (isto é, de uma grande potência) não oscila, já que ele mesmo determina a vontade dos outros e não é determinado por esta...*” (p.86). Podemos dizer que este tem sido o cerne da intervenção do Estado brasileiro na política educacional, quando vemos que nosso país tem implementado sistematicamente os modelos de reforma educacional adotados nos países neoliberais europeus, copiando-os e implantando-os por sobre nosso sistema de educação, à parte de toda a nossa realidade social e contexto histórico, suplantando as discussões constituintes e constituídas por aqueles/as que estão envolvidos/as no processo de ação e reflexão da prática pedagógica e do sistema educacional como um todo.

Na verdade, o fato de seguir uma orientação diretamente voltada para os interesses internacionais não chega a ser uma novidade para o Brasil, pois esta tem sido sua política educacional desde as origens da sua colonização. Quando chegaram os jesuítas chefiados por Manoel da Nóbrega, em 1549, já estava definido o caráter de vínculo entre o seu projeto educacional e a política de colonização dos portugueses.

Essa dinâmica política dependente vem tendo continuidade no Brasil desde então, como consequência dos modelos político-econômicos implementados no país durante esses mais de quinhentos anos. Em seu estudo sobre a história da educação brasileira, RIBEIRO (2001) indica a relação permanente entre a organização da sociedade e a organização escolar brasileira. Assinala que suas contradições internas e elementos mediadores estão diretamente vinculados ao sistema econômico, político e social mundial

desde sua origem, afirmando que a raiz do problema organizacional da educação no Brasil, está na sua contínua subordinação aos interesses do capital internacional, beneficiando a elite concentradora de renda.²

Sabemos que a estrutura que produz a concentração de capital é um produto historicamente constituído, sempre voltado a atender interesses internacionais sob hegemonia da burguesia monopolista. A resolução para superação desse quadro exige uma resposta coletiva organizada, que aponte para um modelo diferente, comprometido com a distribuição econômica, segundo os interesses da maioria.

Se entendermos a função política da escola, enquanto espaço de produção do conhecimento que está diretamente relacionado à estrutura organizacional da sociedade, e dos seus professores enquanto elementos políticos, intelectuais orgânicos a serviço de um projeto, cabe agora analisar como se concretiza essa relação na sociedade capitalista em crise e quais papéis estão postos para a escola e seus profissionais.

² Como exemplo, podemos citar a mudança no modelo de produção do final do século XIX, dando início ao fenômeno da urbanização, a qual ampliou a pressão de diversos setores sociais pelo acesso à escola e permanência na mesma. Reforçada pelo ideário republicano de consistência liberal, essa pressão leva a uma mudança quantitativa no sistema escola mas, mantém os problemas estruturais já existentes anteriormente, agora ampliados.

CAPÍTULO II

A PAIDÉIA CONTEMPORÂNEA: A EDUCAÇÃO BURGUESA

Entendemos a educação como diretamente relacionada com a prática social global e situada concretamente no contexto de uma referida sociedade, estando, assim, sujeita à ação das forças que movem e transformam essa sociedade. Sendo pertinente a esse texto realizar um breve estudo sobre que forças interferem e que projeto de sociedade está proposto nesta organização.

Um dos processos mais marcantes de transformações sociais com conseqüências diretas sobre a Educação foi a revolução Francesa, que levou ao poder uma nova classe social: a burguesia. Este estrato da sociedade modificou o sistema de produção e concentrou a sua propriedade, impulsionou a cultura, a ciência, a tecnologia e a educação, colocando-as todas a seu serviço. PONCE (2001) coloca que já não era mais possível abrir mão da educação para o povo, como havia sido na Antigüidade e na Idade Média. De acordo com PONCE (2001), Lutero, grande intérprete dos interesses da burguesia: *“foi o primeiro a afirmar que a instrução constituía uma fonte de riqueza e de poder para a burguesia”* (p. 118).

Com o surgimento destes novos requisitos do sistema produtivo econômico, temos a necessidade de expansão da educação para a massa de trabalhadores. O discurso de igualdade formal colocava a defesa da “escola para todos”, mas não “a mesma escola para todos”. Pois, se agora havia a

compreensão de que a educação deveria ter um caráter unitário, existia também o entendimento de que não era preciso ensinar ao trabalhador mais do que o necessário para o exercício do seu ofício, conforme coloca PONCE (2001):

“Não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condições existentes entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais...” (p.137).

Como podemos ver, a educação proposta não é a mesma para todos, pois admitia a desigualdade natural entre os homens, tendo como princípio a formação individualista e disciplinadora do cidadão. Quanto ao princípio da liberdade, esse servia ao fim de acumulação de riqueza, associada à “livre iniciativa”, sendo o ideal da burguesia vencedora a formação de indivíduos aptos para competição do mercado.

Essa situação, gerou uma contradição dialética na condição em que se encontrava a burguesia. Tendo, por um lado, a necessidade de instruir as massas, devido ao desenvolvimento das novas técnicas de produção e, por outro lado, o temor das conseqüências que poderiam advir desse processo educacional, tornando os trabalhadores cada vez mais conscientes e menos “humildes”. A solução foi simples: dosar o ensino ministrado às camadas populares, limitado aos conhecimentos rudimentares da escrita e da matemática, impregnado de conteúdo ideológico de classe.

Várias foram as propostas pedagógicas que tentaram resolver a contradição que, a nosso ver, é intrínseca a educação burguesa/capitalista, de proporcionar à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento necessário para desenvolver o sistema produtivo, sem promover uma elevação da sua

consciência crítica de classe, retirando do conhecimento seu aspecto transformador.

Nessa linha, durante o século XIX e início do século XX, temos o pensamento positivista, o qual argumentava que o estudo das ciências sociais e das idéias, assim como os fenômenos físicos, devem ser estudadas a partir dos mesmos critérios usados para analisar os fenômenos físicos, devendo afastar das ciências humanas qualquer pressuposto ideológico, defendendo a neutralidade científica e, por conseqüência, do conhecimento e da educação.

Outra vertente da educação burguesa é o escola novismo, que ganhou consistência e se fortaleceu no início do século XX. No capítulo III deste trabalho teremos oportunidade de analisar com maior cuidado a pedagogia da escola nova e as críticas realizadas a essa concepção educacional.

Faz-se necessário registrar que, como contraponto a essas duas vertentes, temos o pensamento pedagógico socialista, que realizou forte crítica durante todo o século XIX e manteve-se presente no século XX. Nascida no seio do movimento operário, a pedagogia socialista propõe uma educação igual para todos, pública, universal e gratuita. Inspirada no pensamento marxista, essa concepção entende a educação diretamente relacionada com a política e articulada com o projeto de sociedade. Essas idéias serão melhor apresentadas mais adiante, através do pensamento de GRAMSCI.

Porém, a burguesia não foi capaz de dar às classes exploradas nem mesmo ensino mínimo, que convinha aos seus interesses. E agora, vemos surgindo propostas de reorganização dos sistemas de ensino para atender mais uma vez às novas necessidades da classe dominante, desta vez aos interesses da burguesia monopolista. Esta nos parece uma retomada de velhos discursos e propostas, travestidos de “novas idéias e projetos”, os quais pretendemos analisar com maior detalhamento mais adiante. A seguir, queremos trazer um elemento que consideramos fundamental para nossa discussão: o conceito de

práxis, a partir do qual pretendemos pensar a educação e a atuação dos seus profissionais.

2.1 Revisitando a discussão sobre a Práxis

A discussão da relação entre teoria e prática não é recente, pelo contrário, ela vem desde a antiguidade. Na Grécia antiga, o termo práxis tinha um significado diferente daquele que lhe atribuímos atualmente. Este termo estava relacionado com a ação propriamente dita, que não produz algo fora daquela ação; em oposição à “*poiesis*” significativa de fabricação, produção, criação de algo fora do próprio ato.

Todavia, mesmo entendendo que o significado que atribuímos ao termo neste texto não é o mesmo de sua origem, seguiremos aqui opção semelhante à de VAZQUEZ (1990), onde o autor opta pelo termo “práxis” para designar a atividade humana no sentido mais amplo, de concepção e produção de objetos.

Os gregos, na figura de Platão, já realizavam essa discussão concebendo a unidade entre teoria e ação, sendo a política o lugar dessa unidade. Pois, tendo a civilização grega o ócio como princípio criador, só concebia o uso prático da teoria na atividade política, garantida a primazia para a atividade teórica sobre a prática.

No entanto, conforme já citado anteriormente, para ARISTÓTELES (1998) a política não deve apenas se submeter aos ajustes definidos pela teoria; ao contrário, ela tem que ser confrontada com a realidade e isso só poderá ser feito pelo homem que saiba usar seus princípios para alcançar seus objetivos.

Esse espírito de contemplação e de valorização ócio, continuou sendo visto como um símbolo de status elevado até a Renascença. VAZQUEZ (1990), coloca que com a ampliação do valor do trabalho humano no século XVIII:

“Segundo os interesses da burguesia em ascensão, a necessidade de transformar a natureza, isto é, de desenvolver as forças produtivas – assim como a ciência e a técnica a ela vinculadas – torna-se cada vez mais imperiosa. A Revolução do século XVIII marca, nesse sentido uma reviravolta decisiva. Correspondendo a esses interesses de classe e às exigências da produção, eleva-se cada vez mais o valor do trabalho humano e da técnica, ainda que isso não ocasione paralelamente uma valorização do trabalhador e do significado humano de sua atividade. Podemos encontrar testemunhos dessa progressiva elevação da consciência da práxis produtiva em Francis Bacon, Descartes, nos enciclopedistas e nos economistas ingleses” (p. 31).

Essa premência em dominar o mundo e colocar as forças da natureza a serviço do homem, leva à valoração da prática, porém uma prática científica de caráter empirista. A verdade é aquela provada pela ciência, através do método experimental. E o conhecimento importante é aquele que poderá ser utilizado na produção, isto é, tenha caráter utilitário. Na relação teoria e prática reconhecem a unidade dos dois elementos na técnica, mas valoriza-se o produto, não quem produz: o homem trabalhador.

Essa relação com a produção econômica foi uma importante descoberta dos economistas. Apesar da dissociação com o homem concreto, estabeleceram a relação com a transformação da natureza, mas não estabeleceram essa relação com a transformação do homem operada nessa modificação da realidade. Ela foi um passo no caminho para a compreensão do trabalho humano como fonte de valor e de riqueza, ou seja, entender a práxis como atividade criadora potencializada na vida material.

Os idealistas alemães avançam mais um pouco: estabelecendo a consciência da atividade como princípio, sendo o trabalho a virtude capaz de elevar essa consciência até a consciência da liberdade. Essa liberdade, no

entanto, se expressa na aceitação da realidade como ela se apresenta e não em movimentos de mudanças. A mudança da consciência se dá apenas no campo das idéias, não na realidade concreta, primeiro se concebe o mundo numa teoria, depois se aplica essa teoria na realidade.

Para transpor o ponto de vista idealista da práxis, como simplesmente atividade da consciência, é precípua contrapor a esta visão uma outra concepção filosófica que possibilita discernir a realidade e, a partir de uma concepção teórica, marcar as condições que permitem passar da teoria à prática, mantendo a unidade entre as duas.

Acreditamos que a filosofia idealista constitui-se num esforço para a superação do imediatismo, mesmo sendo abstrata e unilateral. Apesar de reconhecer seus limites, não podemos contrapô-la defendendo um ponto de vista pré-filosófico, que se restringe ao pragmatismo. Pelo contrário, só é possível chegar a uma verdadeira consciência filosófica da práxis unindo conscientemente pensamento e ação, realizando uma crítica científica sobre a atividade prática do homem, como diz VAZQUES (1990): *“...a atitude natural cotidiana coexiste com a atitude filosófica, surgida historicamente, e dela é necessário partir para chegar a uma verdadeira concepção filosófica da práxis”* (p. 8).

Em Marx a práxis é elevada à categoria central, ela passa a ser concebida como fundamento teórico e filosófico da consciência e seu instrumento, enquanto atitude humana que transforma a natureza e a sociedade. A atividade teórica não é, por si só, práxis e não produz nenhuma mudança no real. As idéias produzidas pela consciência têm que se materializar para que a teoria interfira na realidade, pois a teoria em si apenas transforma nossa consciência dos fatos e não os próprios fatos. VAZQUEZ (1990), baseado na concepção marxista, entende a práxis da seguinte forma:

“entendemos a práxis como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre a teoria e a prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem mesmo tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material” (p. 406).

Na concepção marxista, o conhecimento produzido na relação com a realidade não tem um fim em si mesmo, ele é uma atividade humana vinculada às suas necessidades práticas e em relação com elas se desenvolve permanentemente. Essa categoria filosófica representa uma consciência mais elevada e uma vinculação mais profunda com a práxis real, superando o ponto de vista imediato e ingênuo da consciência comum.

O pensamento hegemônico em nossa sociedade, partindo de uma crítica já levantada pelos movimentos de transformação social e que denunciava o distanciamento entre a realidade social e as teorias produzidas na academia, se apropria deste discurso, mas nega o progresso histórico-social e priva de sentido a ação humana. Coloca a prática humana numa situação a-histórica, limitada em si mesma, fazendo a redução do prático ao utilitário, que produz um benefício imediato, preferencialmente que possa ser apropriado individualmente. Neste mundo regido pela necessidades individuais imediatas, a estética e a política são consideradas improdutivas e relegadas a segundo plano, enquanto produtos inúteis.

O cidadão comum, que vive a partir de sua consciência de mundo, sem realizar uma reflexão teórica, sem entender como está organizada a sociedade, seus objetivos e suas disputas de poder, acredita que pode viver à margem de toda teoria, ele vive e age praticamente. A relação de práxis viria a exigir dele um posicionamento frente à realidade e uma intervenção consciente sobre ela. Essa pode ser uma atitude comum à maioria das pessoas; contudo acreditamos

ser uma atitude inadmissível para aqueles que trabalham com a educação e a produção do conhecimento.

Essa consciência ingênua não distingue a prática do seu próprio objeto, pensa os atos práticos mas não faz a práxis, não produz, nem pode produzir uma teoria da práxis. Só podemos empreender uma ação transformadora, na medida em que transpomos a distância que separa a consciência comum da consciência reflexiva, avançando para a constituição de uma filosofia da práxis.

Diferentemente, a visão pragmatista subordina o conhecimento (teoria) à prática no uso individual, identifica o verdadeiro com o útil; não faz a relação com a utilidade social, no sentido que lhe coloca o marxismo, mas no sentido egoísta da apropriação pessoal. No pragmatismo, o conhecimento não pretende transformar a realidade, está desvinculado da prática social, permanecendo diretamente ligado à concretude próxima da indivíduo e nela limitado, concebido como ação subjetiva e individual.

O discurso predominante nos documentos oficiais do governo neoliberal, ou naqueles que norteiam a sua política, é de valorização da prática sobre a teoria, do trabalho material sobre o trabalho intelectual, como se um se opusesse ao outro, ou pudessem realizar-se independentemente. Para MARTINS (1987), essa separação tem uma consequência:

“A chave da práxis alienada é a cisão do processo prático em duas partes opostas e distintas: a consciência e a prática, o trabalho material e o trabalho intelectual. Nessa modalidade de práxis rompe-se a unidade do processo, rivalizando-se cada um desses momento”. (p. 64).

Os atuais modelos de formação propostos para o professor são cada vez mais coadunados com esse projeto, separando em cursos diferentes os profissionais que vão exercer a docência daqueles que poderão atuar no que se tem chamado “funções de suporte pedagógico” ou “especialistas”. A expressão “suporte pedagógico” por si só demonstra um discurso ideológico, formalmente

colocando a teoria a serviço da prática. Mas, na realidade, essa valorização da docência não sai do discurso, vide as condições de trabalho e as diferenças salariais.

De acordo com VASQUEZ (1990): *“Para eles, o prático é entendido num sentido estritamente utilitário, contrapõe-se absolutamente à teoria”* (p.210). A teoria é apontada como se não produzisse mudanças na realidade, levando os docentes a terem como critério de verdade a eficácia prática da ação, como se esta fosse desconcertada de uma proposta filosófica de homem e sociedade.

Essa prática não é uma prática social, contextualizada. Trata-se de uma prática abstraída do coletivo, encarada individualmente. Subordinada, não aos interesses do bem coletivo, mas ao interesse singular de cada um. Não existe mais a verdade, tudo está relativizado, permitindo que se estabeleça uma “não verdade” como verdade real, tendo em vista a realidade exclusiva de cada indivíduo. Com a argumentação de que a teoria não dá conta da complexidade dinâmica da realidade, vemos a constituição de uma outra teoria que a tudo relativiza, estabelecendo a ação prática do homem como único critério de verdade.

Esta postura, de pautar-se sempre e apenas pela prática, com o reforço da fragmentação do conhecimento, para MARTINS (1987):

“Impossibilita o avanço da educação pela visão que impõe à sua participação concreta na solução dos problemas pedagógicos e não consegue ver como os atos práticos contribuem para fazer a história e como esses atos, essa prática, fazem parte de uma práxis humana social” (p. 65).

Esse homem prático, fruto do contexto histórico e social, tem uma idéia de práxis, não aquela práxis que acreditamos, crítica e reflexiva. Porém, uma práxis forjada de modo espontâneo e irreflexivo, mas cheia de elementos ideológicos e teóricos em forma simplista e arcaica. Não podemos cair na visão

espontaneísta, ou praticista, pensando que a prática se torna por si mesma teoria. Pelo contrário, a racionalidade da prática permanece oculta para aqueles que não têm a sua compreensão.

A retomada do sentido da práxis, dentro da concepção marxista apontada acima, não acontece apenas através do retorno ao ponto de vista da consciência comum. Temos visto, em nome de uma crítica ao idealismo acadêmico e ao distanciamento entre teoria e prática, a imposição de um projeto que coloca no lugar dos excessos especulativos do idealismo a consciência comum como valor de verdade. Não podemos esquecer que a essência não se manifesta de maneira direta à primeira vista. Na verdade a prática cotidiana, que se mantém fechada em si mesma, longe de revelá-la, ajuda a escondê-la.

Esta proposta está em alta no modelo vigente de sociedade contemporânea em nosso país, adequado às diretrizes determinadas pelos organismos financeiros internacionais, o que mais uma vez reforça as idéias de VASQUEZ, colocando a educação como condicionada pela estrutura econômica, burocratizando inclusive a pedagogia.

Para mudar essa visão segmentada, é imprescindível pensar a formação dos professores em outros moldes, visando dar organicidade entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, superando a consciência ingênua pela consciência crítica, passando pela compreensão do processo histórico e cultural de constituição do homem e da sociedade, das condicionantes sócioestruturais em que vivemos, da dinâmica dialética do desenvolvimento da sociedade e o papel ocupado pela educação nesse processo. Queremos adiante, colocar algumas reflexões, sobre esta relação da organização estrutural da sociedade atual e suas conseqüências para a educação e para a escola, mais diretamente.

2.2 A adequação do sistema educacional ao mercado flexível

A leitura crítica de alguns acontecimentos econômicos e políticos é fundamental para entender a realidade em um país de economia dependente como o Brasil. Nesse sentido, entendemos que os discursos que se apresentam como análise do fim de um período histórico, em que teríamos a superação de questões constituídas no processo da história moderna, estão diretamente relacionados aos interesses econômicos do Capital, que busca uma saída para a superação de sua crise, através da reorganização das estruturas do mundo do trabalho.

Segundo alguns autores, teríamos: o fim do período histórico (adeus à modernidade), o fim das classes sociais (fim do proletariado) e o fim da história. A queda do muro de Berlim é considerada como o marco do fim da contradição entre Capital e Trabalho¹. E estas, por sua vez, estariam superadas enquanto categorias de análise das estruturas da sociedade Capitalista. Aparentemente, o mundo inteiro se apresentaria com uma única forma de organização política e social.

No entanto, os fatos mais recentes mostram que por mais que se queira esconder a sujeira (ou os excluídos) embaixo do tapete, ela teima em “poluir” o ambiente. Segundo FRIGOTTO (1996):

“Encontramo-nos num desses momentos de profunda crise, caracterizados por Antonio Gramsci como sendo uma situação onde velhas relações não se esgotaram ou não morreram e as novas ainda não podem nascer” (p.76).

Temos, como um dos resultados dessa situação, a reestruturação do sistema produtivo, apresentado pelo processo de globalização e respaldado pela ideologia neoliberal, que vem referenciar um conjunto de idéias

¹ Ver ANDERSON, 1992.

econômicas e políticas propostas a partir da década de 50 e que cresce na década de 70, adentrando no espaço aberto pela crise do chamado “Estado de bem-estar social”. THERBORN (1995), lembra que, paralelamente, o sistema capitalista começa a passar por mudanças:

“ocorre no mundo uma mudança histórica nas relações institucionais entre Mercado e Estado e entre as empresas e os mercados. Essa mudança não é fruto de qualquer ‘projeto neoliberal’. Não se reduz a um mero produto político, tampouco é feito de uma determinada ideologia econômica. Trata-se de uma mudança que tem por trás a força de uma configuração bem complexa” (p.139).

Seu objetivo primordial é reorganizar as estruturas do capital para emergir numa nova dinâmica, buscando uma via de crescimento econômico prolongado, agora não mais de investimento na produção, visto este não ser suficiente para aumentar a mais-valia. É a continuidade do conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento das relações de produção, instrumentalizado pela conversão dos avanços tecnológicos e científicos em forças de produção.

Temos, então, um processo de financeirização das empresas, o que tem gerado muito mais dinheiro do que o setor produtivo. Contudo, a contradição estrutural do Capitalismo continua presente, expressa no elevado avanço científico, que não se concretiza em elevação dos índices de qualidade de vida da maior parte da população mundial, que permanece excluída das condições dignas de vida. Pelo contrário, este caminho tem servido para agravar o quadro social, configurando o que tem sido chamado de “apartheid social”, ampliando os abismos econômicos entre os mais ricos e os mais pobres. Ou seja, esse modelo tem proposto um número cada vez menor de incluídos contra uma exclusão cada vez maior.

As fissuras sociais que esse modelo político e econômico produz têm se traduzido concretamente em desintegração social. E ANDERSON (1998) nos alerta para essas questões:

“Quais são as conseqüências políticas de um modelo econômico que gera tudo isso? Pode se dizer que há uma resposta ‘de baixo’ e outra ‘de cima’. A resposta de baixo tende a ser o racismo, xenofobismo e, nos Estados Unidos, fundamentalismo religioso. Estes são os ‘anticorpos’ formados na sociedade capitalista contra estas tensões e perigos” (p.168).

FRIGOTTO chama, ainda, a atenção para o processo de exacerbação do individualismo, que introduz aquilo que chama de “exclusão sem culpa”. Na sociedade atual, a tecnologia deixa de estar a serviço do homem e da melhoria de sua qualidade de vida para, ao contrário, colocar o homem ao seu serviço, retirando deste o caráter racional e seu valor humano. Seu objetivo passa a ser apenas aperfeiçoar a técnica, sem levar em conta o uso que lhe será aplicado e suas conseqüências nas vidas das outras pessoas, tornando-as indiferentes em relação ao que acontece com os outros.

O mesmo autor lança um desafio para aqueles que se consideram comprometidos com outro projeto de sociedade, onde as pessoas estejam em primeiro lugar: refletir sobre que sociedade queremos construir, que tipo de valores e de conhecimentos devemos desenvolver e que implicações esse projeto tem para a formação dos nossos professores.

A partir de uma reflexão sobre a atual organização social e política do Estado neoliberal, podemos dizer que este tem usado e abusado do direito de constituir sua categoria de intelectuais comprometidos com a justificação da proposta governamental, avalizando-a técnica e cientificamente, visando descaracterizá-la enquanto ideologicamente representativa da classe dominante. Essa camada surge como comprometida apenas com a melhoria dos “serviços” e do “funcionamento da máquina estatal”.

A sociedade, ao mesmo tempo que prega a integração globalizante, gera abismos desagregadores. A rapidez com que transcorrem as mudanças sociais e nos meios de produção, por si só, já bastam para provar que precisamos repensar os paradigmas que prevalecem em nosso sistema

educacional, exigindo a formação de indivíduos com capacidade de reflexão crítica.

O neoliberalismo não vai dar resposta às questões da exclusão numa perspectiva que contemple a humanidade em geral. É preciso que a intelectualidade comprometida com esses setores excluídos, se debruce sobre esses temas e busque repensar o papel do Estado e qual o nível de intervenção que lhe cabe nesta sociedade, para construção de valores morais e éticos substanciais, para preservação da condição humana de todos, não apenas de alguns, do respeito à vida e à diferença cultural dos povos.

Porém, neste momento de poucas falas dissonantes, é tarefa da educação fortalecer a crítica e o surgimento de novas idéias e referenciais. A educação não pode ser apenas formativa, preparatória, de apropriação do instrumental técnico. A educação deve ser um instrumental para pensar a si mesmo e a sociedade da qual se faz parte.

Em sua investida contra as políticas sociais de direitos, o Estado neoliberal tem atacado o sistema educacional com forte artilharia de Leis, Projetos, Regulamentações etc. Fazendo críticas, várias delas pertinentes, ao caráter de apropriação privada do serviço público, suas propostas são de implementação das leis de mercado nos serviços sociais, transformando o direito em mercadoria.

O Estado tem um papel importante de mediador das relações econômicas e sociais, intervindo no controle da exploração capitalista, baseando-se na solidariedade social. É primordial defender um comprometimento ético desse Estado com a maioria excluída, através da implementação de políticas públicas de atendimento efetivo à essa população. Como, por exemplo, com uma política educacional de promoção da cidadania crítica, participativa e transformadora.

Nesta sociedade atual, a tecnologia deixa de estar a serviço do homem e da melhoria de sua qualidade de vida para, ao contrário, colocar o homem ao seu serviço, retirando deste o caráter racional e seu valor humano . Seu objetivo passa a ser apenas aperfeiçoar a técnica, sem levar em conta o uso que lhe será aplicado e suas conseqüências na vida das outras pessoas, tornando-as indiferentes em relação ao que acontece com os outros.

Cabe ao homem atuar conscientemente, enquanto sujeito histórico e social, reconstruindo valores éticos que tragam a humanidade para o centro da discussão, com uma moral válida para todos os membros da sociedade e não a imposição dos valores de uma minoria sobre uma maioria excluída. É importante uma formação crítica permanente, levando em conta as condições objetivas da sociedade, que interfere de maneira direta e indireta na organização educacional. O sentido da educação é a auto-reflexão crítica, refletindo o papel individual no coletivo.

Estamos na sociedade da mudança, mudança não mais como a conhecemos historicamente, onde os processos ocorriam lentamente através de décadas ou séculos, mas a mudança dentro da mudança, em processos acelerados. Temos, dentro de uma mesma geração, transformações que interferem diretamente na vida cotidiana das pessoas. É lógico que nos referimos a pessoas que vivem em centros urbanos, porém, mesmo a vida rural tem sofrido os efeitos dos avanços tecnológicos no processo produtivo.

A própria idéia de educação, em nossa sociedade, está vinculada à idéia de mudança, de transformação. Devemos considerar que papel desempenham a escola e seus profissionais nesta sociedade, que se encontra num período de reorganização das forças econômicas e produtivas, impondo mudanças ou reformas culturais à escola e ao processo educacional.

Na escola, essa mudança se reflete tanto nos professores quanto nos alunos. Para os professores, de acordo com ENGUITA (1998), trata-se de uma “época áurea”, surge um “corpo docente especializado”:

“Em comparação aos pais dessa famílias tradicionais, podemos dizer, para-fraseando Ortega, que os mestres e professores são seus coexistentes, mas não seus contemporâneos: têm como vantagem uma geração, talvez menos” (p. 22).

No que diz respeito ao aluno, o mesmo autor diz que: *“... já não se trata tanto de adquirir habilidades quanto de adquirir capacidades, de aprender, assim como de aprender a aprender...” (p. 24).* Hoje a escola não termina a formação social e cultural do aluno, ela apenas começa. Isso traz fortes conseqüências para a docência, sabendo-se que a sua formação inicial deixa a desejar no que diz respeito aos aspectos apontados anteriormente, esse profissionais se vêm colocados frente à permanente evolução do “o que” ensinam e do desafio de repensar o “como” ensinam.

Na passagem à sociedade moderna, a escola desempenhou o papel de adequação social e de formação de mão-de-obra para as fábricas e para o sistema produtivo, formando os assalariados. Conforme ENGUITA (1998):

“A questão é se, hoje em dia, quando o mundo da empresa parece evoluir, ao menos parcialmente, para formas de organização baseadas mais na iniciativa e na co-responsabilidade do trabalhador, e quando as mudanças no mercado de trabalho mostram a precariedade no emprego, a necessidade de constante atualização ou reconversão profissional etc., a escola não estará demasiadamente apegada ainda a seu papel de instituição socializadora de futuros assalariados” (p.13).

Sem dúvida, em um país como o Brasil cheio de contradições, onde cidades que se apresentam como pólo de desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo, detêm altos índices de analfabetismo entre a população economicamente ativa. Mesmo tendo claro que as oportunidades de acesso à cultura multiplicam-se no mundo atual, a escola ainda representa um importante espaço de socialização cultural. Entretanto, cabe questionar, se da forma como

ela está organizada, consegue representar esse papel para a maioria da população.

Sabemos que reformas educacionais, por si só, não são responsáveis por acabar com as desigualdades sociais, mas também é verdade que podem ser um instrumento para a saída individual da marginalidade, pois esse ainda é o único recurso que a maioria possui para assegurar o acesso de mais pessoas a bens e serviços. Isto leva ENGUITA (1998) a compreender a educação como tendo um fim em si mesma.

No Brasil, o quadro de mudanças e reformas tem um objetivo definido: adequar o país ao modelo neoliberal de Estado mínimo. Assim, queremos fazer uma análise sobre que mudanças estão propostas para o campo educacional.

Aplicando o princípio de intervenção mais direta na definição das políticas sociais, o Banco Mundial tem sido o principal organismo implementador de políticas para educação em nível internacional. Sua ação foi substituindo a UNESCO, passando por orientações quanto a modificações no tipo de investimento e nas áreas em que devem ser aplicadas as verbas públicas.

Esses investimentos passaram a ser dirigidos prioritariamente para a Educação Básica, em detrimento do financiamento do Ensino Superior, que teve as Universidades públicas sucateadas. E os conceitos, tanto da Educação Básica quanto Superior, foram sendo modificados para atender aos interesses do mercado, a qualidade ficando diretamente dimensionada pela produtividade.

Quando falamos em Educação, é necessário pensar que sociedade se quer formar, que projeto político e social está posto. Como lidar com as condições objetivas que estão postas e qual o papel do professor nesse processo histórico e social? É preciso desafiar a se pensar um projeto de

Escola e que profissional se faz necessário para que ela se torne uma ação concreta.

As mudanças no sistema educacional são consequência das mudanças no sistema produtivo, à medida que se tornam mais complexas as estruturas de produção, também a estrutura da escola torna-se ainda mais complexa, prevalecendo um modelo de formação técnica que abdica do estudo dos clássicos, que passam a ser vistos como inúteis.

Os efeitos que esse sistema traz para a classe operária podem ser sentidos na formação meramente tecnicista, renunciando ao conhecimento geral e completo que permite uma visão total da sociedade, o que é fundamental para instrumentalizar uma crítica transformadora. Corroborando com esta linha teórica, SAVIANI (1999) contribui afirmando que: “...*Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem...*” (p. 81).

O Ministério da Educação tem empreendido uma série de reformulações, reajustes e alterações legais e normativas, no sentido de efetivar uma sintonia entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo de produção material. Ação que tem sido sentida em todos os níveis de ensino, foi intensificada após a promulgação da LDB, abrindo o caminho para o governo federal realizar as intervenções consideradas necessárias, segmentando o ensino e a educação, separando ainda mais o saber do fazer.

Em um estudo sobre as mudanças propostas, recentemente, para o ensino técnico no Brasil, MARTINS (2000) afirma que o desenvolvimento tecnológico facilitou o trabalho humano através das máquinas, porém, tornou o processo produtivo mais complexo, exigindo:

“um treinamento prévio, que se desenvolve de forma extremamente compartimentada, limitando-se à simples compreensão de uma ou mais operações pré-determinadas, que geram outras, formando em todo complexo de operações” (p. 20).

A educação proposta para os trabalhadores não contempla essa complexidade, mantendo uma explícita separação entre o saber e o fazer. Esse “neotecnicismo” pretende treinar o professor, para aplicar determinadas “técnicas” capazes de fazer o aluno assimilar os conteúdos, também fragmentados, necessários para apertar este ou aquele botão da máquina e limitar-se a compreender uma fase da produção.

No processo entre adequação ao mundo do trabalho – apropriação do como fazer – e a produção do conhecimento, onde cada um introduz seu elemento próprio, se dá a Educação, expressão da dialética histórica entre apropriação e objetivação, fundamental ao desenvolvimento do gênero humano. Conforme Marx, todo trabalho humano tem como particularidade a unidade entre concepção e execução, o ato humano contempla colocar finalidades nos objetivos. O trabalho é o elemento integrador e transformador da relação homem-natureza. Mas, como já colocado anteriormente, o trabalhador não domina o objetivo nem todo o processo do trabalho.

A situação não é diferente para o trabalhador da educação, o trabalho docente em nosso sistema não permite ao professor o domínio sobre todo o processo do seu trabalho, que é tão fragmentado quanto o realizado pelo operário no chão da fábrica.

Um outro modelo pedagógico, que supere a cisão entre o saber e o fazer, traria consequências políticas sobre a forma como está organizada a sociedade, possibilitando à classe trabalhadora construir sua própria concepção de mundo, forjada pelo conhecimento produzido na práxis, disputando a hegemonia na superestrutura. Para MARTINS (2000):

“...tal qualificação profissional do operário carece, porém, da formação pelo e para o saber, uma formação cultural que lhe possibilitaria decidir sobre seu destino histórico e o da sua produção, participando efetivamente das decisões que orientam a direção do coletivo social do qual participa; seria a formação do cidadão, a formação que possibilitaria coincidir governantes e governados. A escola unitária almeja romper com a dicotomia entre saber e fazer para formar esses homens integrais, que fazer o saber e que são capazes de responder tanto às necessidades especialistas do processo produtivo atual, quanto àquelas políticas” (p.34).

As mudanças estão aí e seu andamento se acelera, não se trata mais de mudar ou conservar, mas de não se deixar levar apenas pelas mudanças, trata-se de ser um agente no processo e de como ter poder de interferência sobre seus caminhos. Esse objetivo precisa estar sustentado num método sistemático de análise, com elaboração crítica de base histórica não abstrata, fazendo a relação articulada do particular para o geral, sem perder de vista o aspecto dialético do desenvolvimento histórico e social.

No Brasil, só para citar alguns exemplos, podemos lembrar algumas formas de abertura da escola para atender aos interesses da produção: a escola elementar na década de 1930, na década de 1960 o ensino técnico, nos anos de 1970 a abertura dos cursos das áreas de ciências humanas no nível superior e no final do século XX vemos a proposta de curso técnico de nível superior.

A proposta de estabelecer a separação do curso médio da formação técnica, gera um filtro para o ensino de nível superior, reforçando a estrutura elitista e excludente historicamente presente no sistema de ensino brasileiro. Temos, mais uma vez, como proposta burguesa de acesso à educação, uma escola para profissionalização dos trabalhadores e outra humanista, educando as classes dominantes para o saber.

Contudo, essa acaba se tornando uma incoerência política, sabendo-se que as necessidades apontadas pela estrutura econômica atual demonstram a

necessidade de uma integração, entre a formação profissional em si e a formação de caráter científico e filosófico.

Pensamos ser esta uma de suas contradições, tendo em vista que, no discurso oficial colocado nas propostas de formação apresentadas pelo Governo, está apontada a necessidade de “profissionais reflexivos”. Todavia, para realizar uma reflexão qualificada é primordial um certo nível de aprofundamento teórico, visando ultrapassar o senso comum e evitar que se permaneça na superficialidade da questão. Ou seja, a formação limitada à prática fica deficiente, quando não se tem formação teórica sobre a qual construir uma análise social e política das estruturas organizacionais da sociedade.

2.3 As mudanças institucionais e políticas na formação do professor

Nesse difícil momento de mudanças no processo produtivo, vivemos uma suposta crise de paradigmas, que se trata na verdade, de uma recomposição do Capitalismo para superação de sua crise. No campo da educação, essa estratégia de recuperação se dá pela sua saída do campo dos Direitos, passando a ser um serviço ou mercadoria à venda àqueles que por ela possam pagar.

Esta reorganização tem passado pela retomada da teoria do Capital Humano, travestida de um discurso de Flexibilização, Capacitação, Qualidade etc. Suas propostas de mudança trazem uma excessiva valorização da prática, minimizando a importância do conhecimento teórico.

O mercado aparece como o novo regulador social, modificando as organizações sociais que sustentam os serviços. Sob forte ascendência neoliberal o Brasil passa por uma intervenção, sob o ditame dos organismos

financeiros internacionais, determinando, entre outras questões, a política educacional em nosso país.

Na década de 1990, as reformas neoliberais fizeram um ataque à educação pública, prejudicando o financiamento da educação básica. Neste início do século XXI, propõem políticas compensatórias, como: redução ao mínimo necessário do número de ofertas de vagas no ensino público; proporcionar educação segundo as demandas do mercado, direcionando estudos e pesquisas para atender estas demandas; estabelecer a liberdade de mercado para o ensino superior; e estabelecer o currículo mínimo nacional, referendando, através de um discurso falsamente democrático, o ensino mínimo e de baixa qualidade. No entanto, em nossa sociedade, as condições reais estão dispostas de forma a manter o “*status quo*”, como escreve MACHADO (1996):

“Os trabalhadores, a despeito das condições objetivas da alienação, realizam sua potência transformadora e asseguram a existência da sociedade materializando seu saber no cotidiano da produção, mas não no cotidiano das suas vidas, já que o fetichismo que envolve sua atividade, na qual não se reconhecem enquanto produtores e transformadores, os impede de materializar seu saber em favor da superação das condições que os escravizam” (p. 27).

A qualificação que o Capital propõe visa apenas potencializar a capacidade produtiva dos trabalhadores, colocando o avanço do conhecimento científico e tecnológico ao serviço do mercado, visando ampliar sua margem de lucro. Porém, os aspectos subjetivos da condição humana criadora, implicam contradições nesse processo de formação, pois o conhecimento traz em si aspectos transformadores.

Sabemos ser o trabalho humano diretamente relacionado com a capacidade criadora dos trabalhadores, através de ações, conscientes ou não, de intervenção no processo produtivo. Entretanto, de acordo com MACHADO (1996), neste contexto de contradição entre naturezas diversas da divisão e

organização do trabalho capitalista, o mesmo processo de trabalho que necessita da afirmação da potência criadora e transformadora do trabalho humano, principal força produtiva, também precisa negá-la e dominá-la, para preservar a sua lógica e perpetuação.

Podemos, então, corroborar as análises marxistas, de acordo com as quais, o conteúdo da subjetividade da capacidade formadora e criativa do ser humano estão condicionadas pelas relações objetivas, submetendo-se às relações sociais estabelecidas, de forma a não lhe permitir uma ação livre e criadora, mas para torná-lo submetido às necessidades do Capitalismo. E o processo de formação dos trabalhadores está diretamente relacionado com esse objetivo: atender a lógica do trabalho reprodutor do Capital.

Enquanto elemento importante da organização social, a educação está, necessariamente, relacionada com essas estruturas sociais. E a formação do educador, conseqüentemente, não pode ser entendida fora desse contexto, onde a qualificação ganha destaque nas discussões de reestruturação do sistema produtivo e do mundo do trabalho, os quais têm estado ao serviço do aprofundamento das diferenças entre os trabalhadores, separando, cada vez mais, aqueles que fazem daqueles que pensam. MACHADO (1996) chama a atenção que, para:

“Avançar na compreensão teórica destes novos mecanismos de formação no trabalho e para o trabalho constitui contribuição fundamental para a orientação das práticas de intervenção educativa dos trabalhadores e de formação profissional” (p. 14).

Dessa forma, é fundamental estudar na escola suas dimensões de trabalho, as relações de produção estabelecidas na sua organização, como essas condições interferem no processo de formação ou deformação do professor, as relações materiais e sociais que se articulam promovendo as condições de “produção-formação” do ser humano para todos os envolvidos no processo.

Segundo FREITAS (2002), a proposta para a formação dos professores encaminhada pelo governo, tenta reimplantar a concepção tecnicista de formação, que já foi bastante forte na década de 1970, mas que demonstrou sua incapacidade para dar conta do fenômeno educativo. Nessa proposta vemos novamente o tema da formação dos professores ser tratado como uma questão de formação de recursos humanos.

O processo de profissionalização dos professores é mais complexo do que parece, pois o trabalho pedagógico envolve aspectos ligados aos objetivos e finalidades sociais, o que acarreta sua intencionalidade política e este não se trata de um movimento linear e hierárquico. Adiante, em capítulo específico, discutiremos como se concretiza essa relação e quais os projetos que estão postos na sociedade para a formação desses profissionais.

Nosso objetivo, ao discutir a práxis, é trazer o tema para uma reflexão sobre a educação. A partir daí, podemos afirmar que a educação se constitui de uma relação dialética entre teoria e prática, enquanto elemento inerente à pedagogia, sendo esta relação que a diferencia das outras ciências². Entendemos, então, a pedagogia como uma ciência crítica, refletida histórica e socialmente, apropriada dialeticamente no contexto das relações sociais, dirigida para emancipação e libertação dos educandos e educadores.

Tendo analisado anteriormente as mudanças operadas no campo da produção econômica, as implicações destas mudanças para o sistema educacional, resgatando o significado histórico e social da práxis, nosso estudo agora deve se centrar na análise do projeto regulamentador para a formação dos professores, que está posto em nossa sociedade e como se dá a relação entre teoria e prática nessa proposta.

² É preciso lembrar que outras ciências, no processo histórico, perderam sua capacidade de influenciar na práxis, como a política, que teve sua prática dissociada da teoria. Sabendo-se depositária de um conhecimento histórico e sociológico, não consegue estabelecer uma relação direta com a realidade social.

CAPÍTULO III

A PROPOSTA INSTITUCIONAL PARA EDUCAÇÃO: “A PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER”.

Da mesma maneira que anteriormente, começamos por explicitar o quadro geral em que se configura a “nova” proposta de formação para os profissionais da educação e como ela se relaciona com as relações de produção econômica capitalista no período atual. Dizemos “nova” entre aspas para deixar marcada a posição a ser apresentada mais adiante, quanto ao falso caráter inovador dessa proposta, que acreditamos não passar de reedições de antigas idéias sob uma nova roupagem “pós-modernista”.

Cabe destacar um ponto que vem sendo colocado por diversos pesquisadores da educação, trata-se da apropriação, a partir do ponto de vista capitalista, de concepções e críticas elaboradas pelo campo marxista presentes nas propostas neoliberais. Inicialmente, esta apropriação tem causado certa confusão, influenciando muitos estudiosos, os quais imaginam que de fato as políticas propostas passaram a contemplar os interesses da classe trabalhadora, dos expropriados da produção. Como se as novas demandas do capital de acumulação flexível, fossem compatíveis com uma proposta de educação transformadora e de superação da fragmentação do trabalho.

KUENZER (2002), expressa bem essa preocupação:

“Assim é que categorias clássicas da pedagogia (só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção) passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante” (p. 78).

Vemos as reformas educacionais, propostas pelos documentos elaborados pelo capital através de seus representantes, como o Banco Mundial, colocarem temas historicamente defendidos pelo campo da esquerda. Contudo, aqui pretendemos discutir como essa política do discurso se efetiva nas ações encaminhadas pela gestão governamental, mais diretamente as que dizem respeito a formação dos professores.

Aspiramos neste capítulo tratar do que DUARTE (2000) chama de “Pedagogia do Aprender a Aprender”, relacionando-a com o contexto socioeconômico. De início pretendemos apresentar suas principais linhas de construção e diretrizes; em seguida, analisar como esta proposta tem se refletido nas regulamentações legais; colocando ao final a proposta construída pelo movimento social dos educadores

Já vimos anteriormente, que as mudanças propostas para o sistema educacional são decorrentes da reestruturação produtiva. Com a mudança da base material de produção é preciso formar o novo trabalhador. Por isso, faremos um breve resgate histórico de uma outra mudança, no pensamento pedagógico, que guarda certa semelhança com as propostas atuais.

Em seu texto, KUENZER (2002) resgata o que GRAMSCI, ao analisar o fordismo, apresentava como a valorização do capital através dos processos pedagógicos. E aponta que isso ocorre devido a vinculação entre os novos modos de organização social, valores, atitudes e comportamentos com as relações estabelecidas no sistema de produção. No fordismo, a produção racionalizada exigia um tipo de homem capaz de se ajustar aos métodos de

produção do mundo fabril mecanizado, ou seja, era necessário um trabalhador como novas “competências”, nova concepção de mundo. Assim, a ideologia hegemônica, além de expressar uma reforma econômica, assume a defesa de uma reforma intelectual e moral.

O trabalho no modo de produção fordista tem como cerne a fragmentação, separando a produção intelectual da atividade material, cabendo-as a pessoas diferentes e a escola educa o trabalhador para essa divisão, distribuindo o saber prático e o saber teórico desigualmente, aumentando a alienação do trabalhador. A escola foi e continua sendo um dos instrumentos fundamentais para reforçar e materializar essa divisão entre o fazer e o pensar, através dos seus métodos, conteúdos, organização e gestão.

Depois da criação da escola pública burguesa, o mais importante movimento de mudança na educação foi o escola novismo. Numa reação à escola tradicional, surge a idéia de centrar o ato pedagógico na ação do aluno, numa linha filosófica que propunha uma educação investigadora e adequada ao processo de mudança social. Suas propostas ganharam consistência no início do século XX, reforçadas pelo desenvolvimento da sociologia e da psicologia educacional.

GADOTTI (1995) resume as características da Educação Nova, como as seguintes: integral (intelectual, moral e física); ativa; prática (com trabalhos manuais obrigatórios); autônoma. Além do forte caráter individual.

John Dewey (1859-1952), educador norte-americano, foi o primeiro pensador a formular filosoficamente uma teoria para a Escola Nova, dizendo que o ensino deveria basear-se na experiência concreta, ativa, no fazer de cada um e não pela transmissão do conhecimento, como ocorria no ensino tradicional. Sua proposta pedagógica era de cunho essencialmente instrumentalista e pragmatista, procurando a adequação do aluno à sociedade,

numa convivência democrática, sem questionar a organização desta sociedade que está dividida em classes.

Estamos conscientes de que a educação tradicional merecia e merece cada uma das críticas que lhe foram imputadas – entre elas o reprodutivismo e a alienação frente as questões sociais¹. Todavia, o caminho apontado pela Escola Nova não pode ser considerado como comprometido com a classe trabalhadora. Cumpre citar o que diz DUARTE (2000):

“É por essa razão que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber” (p. 9).

Para Dewey, a educação era primordialmente o processo e não o produto, um processo permanente de melhoria individual, propondo-se aumentar o rendimento da criança, servindo aos novos interesses da classe burguesa: preparar os jovens para a competição, para a atividade produtiva da fábrica. A Escola Nova era a proposta do capitalismo para adequar a educação às suas necessidades daquele momento, preparando os alunos para o trabalho, para atividade prática e para o exercício da competição. A educação acompanhou o desenvolvimento da sociedade capitalista, propondo a educação de um novo homem capaz de avançar o projeto burguês de sociedade.

É oportuno caracterizar mais esquematicamente a proposta pedagógica de Dewey, pois, mais adiante ela nos será útil para analisar semelhanças com outras “novas” propostas. Esta proposta era apresentada através da resolução

¹ Para crítica ao modelo de educação tradicional ver SAVIANI (1993) e GADOTTI(1995 e 2001).

de problemas, passando por cinco estágios do pensar:

1. Partir de uma necessidade presente e sentida;
2. A análise do problema sentido;
3. Pensar as possíveis soluções;
4. Experimentação das soluções;
5. A ação como verificação científica da solução proposta.

Numa visão otimista da educação, a Escola Nova centra suas preocupações no *como* aprender do aluno, deixando de lado as questões do contexto social, não importando o que acontecia fora dos seus muros. Seu objetivo central estava na adequação do aluno à sociedade conforme ela estava estabelecida, desconsiderando o caráter político da educação.

A crítica à Escola Nova apareceu na segunda metade do século XX, desmistificando seu otimismo; as críticas vieram no sentido de reafirmar o caráter político da educação, usada como instrumento das classes dominantes para reprodução ideológica da sociedade. A suposta neutralidade científica dos escolanovistas, equivaleria a omitir-se diante da organização social que, até hoje, mantém mais de 1/3 (um terço) da população mundial longe das condições básicas de sobrevivência.

Centramos nossa abordagem em Dewey porque é onde têm se fundamentado as “novas” propostas pedagógicas que versam sobre as competências. Ele trouxe para a teoria da educação o ideal do liberalismo político-econômico dos Estados Unidos, seu discurso é omissivo na discussão de temas relacionados às raízes das desigualdades sociais e suas posições político-ideológicas priorizavam as análises psicológicas, em detrimento dos aspectos políticos organizacionais da sociedade capitalista, que determinam as estruturas do sistema educacional.

Mesmo reconhecendo avanços nas idéias de Dewey, como a autonomia dos alunos, seu autogoverno, a discussão sobre a legitimidade do poder político

e a defesa da escola pública e sabendo-se que a escola tradicional não dava conta da função educativa, a resposta da Escola Nova cai no que GADOTTI (1995) chama de “*ilusão pedagoga*”, pois, pretende resolver a crise da educação renovando os métodos pedagógicos, sem mexer nas suas fundamentações estruturais.

Para GENTILI (2002), essa é uma retomada da Teoria do Capital Humano, a qual teve origem num momento em que o capitalismo estava em crescimento, o estado de bem-estar estava fortalecido e havia a promessa de pleno emprego. No entanto, devemos pensar sobre como essas idéias retomam força e voltam revestidas de um discurso modernizado, como se fossem agora resolver todos os problemas da educação, bastando mudar a concepção metodológica e didática do sistema educacional.

3.1 A proposta do capital: “Aprender a Aprender”

Conforme observamos anteriormente, a partir da década de 1970 a economia mundial capitalista entrou em crise, alterando a função econômica que naquele momento se atribuía a escola: a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social. Nas palavras de GENTILI (2002):

“a Teoria do Capital Humano promoveu um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX). Tal deslocamento permitiu a progressiva aceitação do fato de que a educação e o desemprego, a educação e a distribuição regressiva de renda social, a educação e pobreza, podem conviver num vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a ‘modernização’ econômica” (p. 48).

No entanto, o que GENTILI (2002) chama de “deslocamento” da Teoria do Capital Humano, não foi fruto da crítica contra a teoria nem de uma

transformação das relações de produção que a tornassem mais democrática, ele é fruto dos novos interesses do sistema produtivo. As mudanças que ocorreram vieram agravar o quadro colocado anteriormente; tendo em vista que conduziram a uma radicalização das premissas individualista e meritocráticas nas quais se sustentavam.

Está rompida a promessa integradora da escola, exatamente quando se inicia a expansão do discurso de valorização do conhecimento, avançando na privatização da função econômica designada à escola. Passando de uma lógica econômica coletiva (desenvolvimento nacional) para uma lógica estritamente particular individualista. Conforme GENTILI (2002): *“guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”* (p. 51).

A importância do papel da educação no capitalismo contemporâneo se situa, no campo ideológico, em limitar as expectativas do trabalhador quanto a socialização do conhecimento, irradiando a idéia de que é mais importante adquirir a capacidade de adaptação às mudanças no sistema produtivo, do que o conhecimento produzido historicamente e socialmente.

Tomamos como uma das indicações para análise o **“Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”**, conhecido como **“Relatório Delors”** (DELORS, 2001), por tratar-se do documento, no qual estão enunciadas as diretrizes internacionais para política educacional do século XXI, denominado o século do conhecimento. Usamos essa referência para compreensão dos princípios que orientam a proposta de educação para os países da aldeia global, numa perspectiva nacional e internacional de mundo globalizado.

O texto tem forte apelo otimista, chamando de *“desilusões com o progresso”* questões inerentes ao sistema capitalista, como: aumento do desemprego e da exclusão social, a degradação do meio ambiente e os índices

de miséria cada vez maiores. Cheio de boas intenções, faz um chamamento para que a humanidade, em sentido genérico, se torne mais consciente da necessidade de: *“conciliação entre o progresso material e equidade, respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras”* (p.13).

Esta aparente preocupação com o desenvolvimento da humanidade e com o avanço da consciência coletiva, na verdade, encobrem a real preocupação que está no risco provocado pelo aprofundamento do abismo, que separa os poucos que estão aptos a movimentar-se nessa nova conjuntura mundial, daqueles que estão cada vez mais impotentes frente a exclusão que se abate sobre eles. As conseqüências podem ser *“desastrosas”*, nas palavras do autor, com a possibilidade de revoltas e recuos no processo democrático.

Sua real intenção está em construir um consenso em torno da idéia de que a culpa pelo desemprego e pelo estágio econômico dos países pobres, deve-se a mentalidade individual das pessoas, ou da escola que não se adequa aos novos tempos, a má formação dos trabalhadores, a falta de iniciativa dos professores, a comunidade que não trabalha para melhorar as condições físicas das escolas e assim por diante.

Para assegurar que as possibilidades de revoltas e transformações radicais não se concretizem, a Comissão propõe formar uma promessa integradora que orienta para a convivência pacífica, harmoniosa entre os povos, respeito as diferenças espirituais e culturais, a compreensão e tolerância do outro.

O Relatório deposita na educação grande responsabilidade para o êxito desse projeto de sociedade, sendo uma de suas missões colaborar para o desenvolvimento econômico e social. Dentro dessa visão, apresenta como desafio à educação, neste século, contribuir para o desenvolvimento humano harmonioso e sustentável, para a aceitação dos povos e uma vivência

democrática. Sabendo que, para superar esses desafios, devem ser enfrentadas o que chama de “tensões”, resultantes – processo de mundialização em contraposição com às raízes da comunidade menor e mais próxima.

A saída para o desenvolvimento social coletivo é apontada a partir das iniciativas individuais de busca de oportunidades pessoais de aperfeiçoamento do saber e do fazer, pois, segundo DELORS (2001), caminhamos para uma “*sociedade educativa*”, onde a idéia de educação permanente deve ser ampliada, oferecendo flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. O texto coloca como precedente o conceito de educação ao longo da vida, ultrapassando o conceito de educação permanente, para dar acompanhamento a evolução contínua e às inovações da vida profissional e pessoal.

À educação cabe, então, a missão de proporcionar a **todos** a possibilidade de expandir seus talentos e potencialidades, mas, sem ser a responsável pelo seu sucesso, cabendo a cada um o dever lutar pela realização do seu projeto pessoal. De acordo com DELORS (2001):

“A educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (p. 16).

As linhas norteadoras dessa proposta educacional são: flexibilização do sistema de ensino, descentralização de responsabilidades, regulamentação legal do sistema e avaliação e controle do serviço prestado. De acordo como o Relatório as mudanças tecnológicas tornam obsoleta a noção de qualificação profissional, considerando a necessidade de maior domínio do cognitivo e o

permanente progresso técnico, é mais adequado desenvolver a competência pessoal levando em conta as qualificações exigidas pela nova organização dos processos de produção:

“Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (p.94).

A Comissão parte do pressuposto de uma educação ao longo da vida, de caráter individual, que assegura o desenvolvimento de outras competências além da técnica e profissional. Nesse sentido, apresenta quatro pilares que servirão de base para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Neste panorama, o projeto profissional do professor também sofre mudanças, na realidade as mudanças lhe são impostas para tender ao novo modelo de educação. É colocada sobre ele a maior responsabilidade pelo sucesso ou fracasso deste projeto sócio-educacional. O tema recebe um capítulo inteiro do relatório, onde está descrito pormenorizadamente que ações deverão ser introduzidas para garantir a integração dos professores nesse projeto de maneira adequada.

No Relatório revemos princípios pedagógicos já colocados pela Escola Nova, como a defesa da centralidade do processo de ensino-aprendizagem no aluno, passando o professor ao papel de acompanhante, “guiando” o aluno no seu auto-processo de aprendizagem, ajudando-o a organizar e gerir o saber; despertando o seu interesse pela “pesquisa”, para que ele procure suas respostas e chegue ao conhecimento, desenvolvendo a capacidade de aprendizagem e pesquisa autônomas.

Defendendo maior atenção para formação dos professores e suas condições de atuação, a Comissão propõe como medidas prioritárias as seguintes (DELORS, 2001):

- Recrutamento – medidas que melhorem o sistema de recrutamento destes profissionais, permitindo a contratação de pessoas de diferentes origens e culturas;
- Formação inicial – a longo prazo todos os professores deverão ter nível superior, com uma formação centrada sobre os quatro pilares citados anteriormente;
- Formação continuada – podendo usar técnicas de ensino à distância, influencia tanto ou mais que a formação inicial na qualidade de ensino;
- Professores de formação pedagógica – deve ser dada atenção a formação desses profissionais, a fim de que contribuam para renovação das práticas educativas;
- Controle – estabelecer mecanismos de avaliação e controle, assim como, relacionar os resultados apresentados pelos alunos com recompensa para os professores;
- Gestão – reformar o sistema de gestão, liberando os professores de tarefas administrativas;
- Participação de agentes externos à escola – estimular a atuação de pais e pessoas da comunidade em atividades na escola;
- Condições de trabalho – oferecer condições de trabalho e boa remuneração, além de incentivos para aqueles que se dispõem a trabalhar em regiões distantes e desfavorecidas.

DUARTE (2000) faz uma crítica séria e contundente a esta teoria do “*aprender a aprender*”, nas palavras do autor:

“Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na

descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (...) O lema 'aprender a aprender' é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo (...), ao contrário de ser um caminho para superação do problema, isto é, um caminho para formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população" (p. 8).

E o mesmo autor descreve alguns posicionamento valorativos que estão implícitos nesta teoria. Acreditamos ser importante trazer aqui esta contribuição, para que possamos avançar em nosso estudo quanto ao caráter político que está embutido nesta proposta da formação dos professores, apesar do seu discurso de isenção ideológica.

O primeiro ponto a ser discutido diz respeito ao lema de que o indivíduo aprender sozinho é melhor para o desenvolvimento de sua autonomia, enquanto que aprender através das experiências e conhecimentos transmitidos por outras pessoas constituiriam um empecilho para essa autonomia. Essa tese de aprender através da atividade pessoal remonta a fórmula de Dewey do aprender fazendo, fortalecida pela Escola Nova na valorização da experiência e da investigação pelo próprio aluno.

Não discordamos do quão importante é ter uma educação que desenvolva no aluno a capacidade de buscar novas soluções por si mesmo, que tenha iniciativa, que garanta a liberdade de expressão e pensamento. Contudo, concordamos com DUARTE (2000) quando afirma que não é o fato do professor ensinar os conhecimentos por ele adquiridos ou repassar suas experiências, que seja o inibidor da autonomia do aluno, ou este seja o definidor de uma prática autoritária de educação.

A Segunda idéia a discutir é a afirmação de que é mais importante o aluno desenvolver um método científico do que adquirir o conhecimento

científico já elaborado e sistematizado. Novamente temos presente ao lógica teórica do escola novismo, nessa concepção o aluno só poderia adquirir o método científico de investigação, o “*aprender a aprender*”, por meio de uma atividade autônoma.

O autor coloca que os dois princípios estão diretamente relacionados: é mais importante, educacional e socialmente, aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo em detrimento do que aprende por outras pessoas e é mais importante construir o método do conhecimento do que o conhecimento em si. Ou seja, a supervalorização do método do conhecimento em prejuízo do conhecimento como produto. E, critica DUARTE (2000):

“Nosso questionamento em relação a essa idéia é o de que ela também apoia-se em dicotomias, neste caso, as dicotomias entre conteúdo e forma e entre processo e produto. No limite essa idéia pode esvaziar o processo educativo, descaracterizando-o totalmente” (p.37).

Advogando um relativismo pedagógico, esses posicionamentos se articulam com a idéia de uma educação democrática, que não privilegia nenhuma concepção ideológica ou política, desconsiderando que a educação em si já é um ato político e que, ao defender uma suposta neutralidade, já está favorecendo a ideologia hegemonicamente dominante.

No ponto de vista de DUARTE, mesmo postulando a defesa de uma educação neutra, fica explícito nos textos de autores como Piaget e Delval, usados para fundamentar essa proposta pedagógica, a adoção de uma concepção liberal de homem, sociedade e educação.

O terceiro posicionamento valorativo, refere-se ao princípio que para ser educativa, a atividade do aluno deve sempre partir do seu próprio interesse e necessidade. Mais uma vez temos a relação com a Escola Nova, onde a educação da criança se caracterizaria pela ação educativa acionada por seus interesses e necessidades sentidos. Assim, numa perspectiva funcional, a

educação deveria estar sempre inserida na vida prática do aluno.

Por último, porém não menos importante, temos o quarto posicionamento, o qual afirma que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem os processos de mudança que ocorrem cada vez mais rápido, numa compreensão de que a sociedade atual é mais dinâmica e o conhecimento que era transmitido pela escola tradicional servia para aquela sociedade estática, mas, não é suficiente para que as novas gerações acompanhem o ritmo de desenvolvimento dos novos conhecimentos e tecnologias cada vez mais provisórios. Para DUARTE (2000):

“O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um debate fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital” (p. 42).

Esperamos ter conseguido, até o momento, estabelecer uma relação entre as concepções teóricas da Escola Nova em seu propósito de adequar a educação às necessidades do mundo produtivo do trabalho e as concepções que fundamentam a proposta pedagógica do *“aprender a aprender”*. Podemos, então avançar para um estudo mais detalhado de suas idéias.

Em trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, DUARTE (2001) defende a tese de que a chamada Pedagogia das Competências, o Construtivismo, a Escola Nova e os estudos sobre o “Professor Reflexivo” se inserem no grupo da Pedagogias do Aprender a Aprender, pois, em suas pesquisas, tem encontrado diversos elos teóricos que interligam essas linhas

pedagógicas.

Desse coquetel teórico que tem orientado as pesquisas pedagógicas, visando adequar a educação às transformações que se configuram no mundo produtivo, destacamos o tema da Pedagogia das Competências, devido a sua marcante presença nos documentos oficiais que orientam o sistema educacional brasileiro.

Várias têm sido as definições dadas ao termo competência, neste trabalho optamos por usar o que coloca PERRENOUD (1999), por ser o eixo orientador da proposta das competências presente nos documentos oficiais que analisamos: “...uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7). Sua concepção teórica segue os estudos da epistemologia piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget, as competências são esquemas mentais que permitem articular e mobilizar habilidades, conhecimento e informações para enfrentar uma determinada situação.

Dentro dessa visão, o objetivo da atividade pedagógica será proporcionar situações que continuamente exercitem os processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes, através de esquemas mentais; nessa proposta, a tarefa do professor é de sempre improvisar as aulas, tornado-as um permanente desafio, com a construção de problemas de complexidade crescente. O foco de atenção está no aluno, colocando-lhe em confronto com obstáculos, que serão superados através da elaboração de projetos que, colocados em prática, deverão solucionar os problemas propostos.

Ao falar sobre as implicações que esse projeto acarreta para os professores, PERRENOUD (1999) afirma que se está caminhando para um novo ofício, onde aprender é mais importante do que ensinar e as novas exigências que estão postas para esse profissional são:

- compreender o conhecimento como recursos a serem mobilizados para resolução de problema, o conhecimento só tem validade quando tem uma

utilidade prática na vida do aluno;

- aportar o conhecimento mínimo necessário para o uso na real necessidade, o restante virá depois, quando realmente o aluno precisar usá-lo;
- não cabe ao professor ordenar o pensamento do aluno, na pedagogia das competências o que organiza o conhecimento é o problema proposto;
- ter uma prática social relacionada com o uso dos conhecimentos, pois, para formar uma competência o professor deve possuí-la;
- trabalhar os conhecimentos sempre através de problemas com complexidade cada vez mais avançada, levando os alunos a procurarem as soluções a partir dos conhecimentos que já possuem;
- o ofício do professor deixaria de ser o de ensinar, passando a ser o de fazer aprender;
- trabalhar com variados recursos didáticos e ferramentas, fazendo maior uso dos recursos tecnológicos;
- capacidade de condução de projetos, mediação e negociação junto aos alunos, bem como de metacomunicação e análise de funcionamento de grupo;
- trabalhar com um planejamento didático flexível, com grande liberdade de conteúdos, que deverão ser os mínimos possíveis para o melhor aproveitamento, mantendo um roteiro indicativo que poderá ser modificado de acordo com o andamento do projeto;
- possibilitar que o aluno se torne um prático reflexivo, num exercício constante de metacognição e de metacomunicação;
- pensar a avaliação de forma individualizada de uma prática, em relação a uma tarefa cumprida, desistir das avaliações padronizadas e criar momentos de certificação em situações amplas.

Este modelo é o que veremos refletido nos Parâmetros Curriculares Nacionais e tem influenciado sobre maneira as diretrizes para Formação dos Professores, como veremos adiante.

A linha de pensamento de ANTÔNIO NÓVOA, também nessa perspectiva de adequação da educação às mudanças da produção, tem atraído bastante os educadores brasileiros devido ao seu discurso aparentemente inovador e afinado com os setores de esquerda. Tem produzido diversos textos sobre a formação do professor com ênfase na pesquisa sobre a sua prática, defendendo uma reflexão sobre o trabalho pedagógico centrado na pessoa do professor e em sua experiência.

Essa formação, baseada na reflexão crítica, se refletiria no processo pedagógico dos profissionais, o quais seriam mais estimulados a pensar sobre as finalidades do ensino. Visando a construção da identidade de um profissional capaz de, mais do que repassar, construir conhecimento; capazes de problematizar a escola, sua prática pedagógica e a sociedade. Essa proposta de formação tem como pressuposto o compromisso com uma suposta democratização das escolas e da sala de aula, de diálogo e participação e de sensibilidade para o pluralismo e a diversidade.

Contudo, mais uma vez está posta a proposta da pedagogia das competências, como vemos em NÓVOA (1995):

“A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da profissão. A este propósito é útil conjugar uma formação do tipo clínico, isto é baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (Perrenoud, 1991), e uma formação do tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes (Elliott, 1990). O esforço passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (p. 28).

Podemos ver no trecho citado, o reforço a idéia de que os saberes necessários ao professor são aqueles que precisa usar no seu cotidiano escolar, os saberes para prática; mesmo quando admite o saber “investigativo” é para elaborar saberes “pertinentes” a sua ação. A atuação, a militância, é

sempre relacionada com o trabalho da escola, com a prática. Dessa forma, apesar do discurso do texto tentar falar o contrário, não temos uma reflexão da práxis conforme vimos no capítulo anterior. O que temos é uma análise da prática, do dia-a-dia da sala de aula, que embota a capacidade de análise do professor numa perspectiva social mais ampla, seu horizonte teórico começa e termina na escola.

VEIGA (1998), descreve ainda os modelos de formação apontados por NÓVOA como “modelos acadêmicos e os modelos práticos”. O primeiro centrado na formação teórica, desarticulada da realidade escolar, dicotomizando a relação teoria-prática. Já o segundo centra-se na escola, causando uma formação pragmatista, distanciando também teoria e prática, privilegiando esta última em detrimento da primeira, acabando por prejudicar a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

De acordo com a autora, NÓVOA propõe que o modelo de formação dos professores deve ser fruto de uma articulação de esforços entre as escolas e as instituições formadoras, considerando que a existência de uma carreira docente única e o reconhecimento da profissão docente exigem que a formação de todos os professores tenha um estatuto universitário.

Para NÓVOA (1995), o estatuto social e econômico é o eixo que estrutura e orienta a formação profissional do professor, que se constrói a partir de uma dimensão técnica e de conteúdos para o exercício da atividade de docente e outra dimensão ética moral. E se desenvolve em quatro etapas: ocupação principal com atividade docente; suporte legal para exercício dessa atividade; implantação de instituições específicas para a formação de professores e constituição de associações profissionais de professores.

Nestas linhas vemos a orientação geral que vem sendo preconizada para a formação dos professores, no sentido de entrar em sintonia com o que está proposto para o sistema produtivo, pois, conforme afirma PERRENOUD (1999),

o ideal é que o professor tenha aquelas competências que deseja desenvolver nos alunos. Esta proposta coloca que o professor deve se contentar com o mínimo do conhecimento, o que reforça a tese de que está em jogo um projeto de formação que passa superficialmente pelos conhecimentos sistematizados, diminuindo o conteúdo teórico e inserindo informações práticas do cotidiano escolar, numa mentalidade altamente pragmática.

PERRENOUD (1999) chega mesmo a colocar que a função do professor nas pedagogias das competências é a de “treinador”, que fica fora do campo e, embora possa ocasionalmente demonstrar como se faz, não é seu papel expor conhecimentos discursivamente, mas sim estabelecer a relação entre o conhecimento e a realidade concreta. Vemos que essa posição revela a contradição do discurso capitalista, quanto a necessidade de maior investimento na educação de “qualidade” e maior e melhor formação do trabalhador.

Pois, se por um lado, existe a necessidade do sistema produtivo de uma maior qualificação para o trabalhador, por outro, temos o medo do capital de que esse trabalhador venha a dominar conhecimentos que elevem o seu nível de consciência e possam impedir que ele seja tão facilmente explorado, que ele aprenda a usar esses conhecimentos em prol de sua própria classe social.

Destacamos um ponto no qual o discurso dessas teorias tem insistido de forma marcante, como um importante avanço para a escola: a democracia. Junto a esse termo têm sido colocadas questões como participação dos pais, gestão e controle do trabalho, além da democratização do conhecimento.

Em primeiro lugar, devemos registrar que a democracia nestes textos tem sido considerada na acepção liberal da palavra, preservando a competição como princípio e tratando o respeito a diferença como uma questão de tolerância e aceitação cultural. Em nenhum momento se questiona a desigualdade econômica como um atentado à democracia, como a população

da África sub-saariana pode de fato estabelecer um regime de governo democrático, diante de tamanha miséria causada por séculos de exploração?

A resposta é colocada pela UNESCO (DELORS, 2001), no tópico “Aprender a ser”, onde as desigualdades estão transformadas em diferenças e faz-se um apelo pela convivência pacífica, pedindo por uma sociedade mais humana e menos injusta. Como sempre numa generalidade, onde não se responsabiliza ninguém, mas onde todos são culpados, em geral a sociedade, inclusive os miseráveis que não fazem sua parte para mudar a sua situação.

Nossa práxis nos leva a entender que o indivíduo se constitui através das relações que estabelece com outros indivíduos na sociedade, essa constituição coletiva parece querer ser contemplada na proposta do “aprender a ser”. Contudo, essa abordagem se recobre de um caráter individualista e de culpabilização do indivíduo pelas intolerâncias e preconceitos, eximindo-se da discussão quanto ao papel da estrutura do sistema produtivo e das organizações sociais, para sua transformação ou para a sua preservação.

Voltando a discussão sobre democracia, compreendemos que a concentração de conhecimento é uma das consequências da concentração financeira e das desigualdades sociais. Mas, a UNESCO novamente escamoteia e a coloca como problema de incapacidade dos indivíduos absorverem o conhecimento com a mesma rapidez em que é produzido. A saída apontada para distribuir conhecimento, é a educação aligeirada que vimos acima.

Quanto a gestão democrática, o caminho seguido é da descentralização, porém trata-se de uma forma de descentralização, que AZEVEDO (2002) chama de economia-instrumental, numa lógica que compreende na unidade administrativa um instrumento para colocar em prática as políticas definidas em nível central. Diferindo das práticas democrático-participativas, onde as decisões e formulações de políticas são também descentralizadas para

instâncias que permitam o exercício direto da democracia e do poder.

Os aspectos contraditórios desse projeto político têm sido foco de diversos estudos recentes, não conseguiremos aqui dar conta de discuti-los em profundidade, até por que este não é o objetivo central do trabalho. Mas, não poderíamos deixar de destacar aqueles que consideramos mais relevantes, para explicitar em que campo, ideológico e político, estão inseridos os projetos que vinham sendo colocados em ação até o ano de 2002 pelo governo neoliberal que dirigia nosso país.

No próximo ponto devemos nos deter melhor sobre aspectos, os quais pensamos ser importante explicitar, como a proposta filosófica apresentada no projeto para formação dos profissionais da educação, que foi regulamentado pelo governo federal e vem sendo colocado em prática. Assim como, acreditamos ser importante pontuar o projeto que se contrapõe a este, marcando, mais uma vez, as diferenças conceituais, filosóficas e políticas que os caracterizam.

3.2 Dois Projetos em Disputa.

A discussão sobre políticas de formação de professores implica dois movimentos contraditoriamente envolvidos no contexto atual: o movimento dos educadores em sua caminhada histórica pela reformulação e resignificação dos cursos de formação dos professores e outros profissionais da educação e o processo estatal de definição de políticas no campo da educação (FREITAS, 2002).

Esse confronto de idéias tem se acirrado desde 1996, quando foi promulgada a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os

processos de elaboração de políticas, tanto do governo como do movimento, vêm se dando concomitantemente, por isso optamos por tratá-los em paralelo, possibilitando uma análise comparativa dos projetos e da concepção político-pedagógica que fundamenta cada um. Queremos também estudar as implicações postas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que aludem à formação dos profissionais da educação.

No item anterior verificamos a existência de uma proposta pedagógica que, seguindo as análises de DUARTE (2000), chamamos de “Aprender a Aprender”, a qual tem se colocado hegemonicamente no campo teórico educacional internacional e, conseqüentemente, influenciado sobremaneira as elaborações e propostas educacionais no Brasil. Queremos, então, examinar como essa proposta se faz presente no projeto de formação para os professores, elaborado pelo Estado e como o movimento de educadores tem se comportado frente a essa proposta.

É importante fazer uma breve anotação sobre o movimento dos educadores que, no bojo dos movimentos sociais de luta pela democratização do país, nas décadas de 1970 e 1980, garantiram avanços significativos para o campo educacional. Evidenciando o papel político da escola e a relação dos seus objetivos com as estruturas organizacionais da sociedade, esse movimento, trouxe um novo olhar sobre o trabalho pedagógico e a organização escolar.

Na década de 1980 o movimento superou a visão tecnicista que preponderava sobre os cursos de Pedagogia, no sentido de romper com as dicotomias entre professores e especialista; destacava-se o papel sócio-histórico da formação dos educadores, reforçando o aspecto crítico do conhecimento, que permitiriam ao professor agir sobre as condições da escola e da sociedade em geral. Prevalencia uma idéia emancipadora da educação, que possibilitou ao movimento gerar, segundo FREITAS (2002), uma “*concepção de*

profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (p. 140).

A década de 1990 representou um retorno do pensamento tecnicista, em nova roupagem, centrando a discussão da formação no âmbito das habilidades e competências, nas técnicas do “como ensinar melhor”, deixando de lado as dimensões sociais e políticas da escola enquanto local de produção de conhecimento. Não é proposta formar professores, mas sim, “qualificar recursos humanos”.

No âmbito do Estado o material que vinha sendo produzido pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, o número de regulamentações (Decretos, Leis e Pareceres) e a rapidez com que vinham sendo criados, mostram a pressa que o governo tinha por implementar as mudanças políticas que considerava fundamentais para alterar o quadro educacional brasileiro e seus índices.

No que diz respeito ao “*locus*” de formação dos profissionais da educação a LDB - 9394/96, estabelece a possibilidade de três instâncias: as universidades, os institutos superiores de educação e cursos de nível médio na modalidade Normal. Vale a pena destacar essa contradição explícita na lei, no que se refere à formação dos profissionais docentes para atuar em Educação Básica, no art. 62 afirma que: “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”; para mais adiante (no mesmo artigo) colocar que será admitida a formação em nível médio, na modalidade Normal, para educação infantil e nas séries iniciais.

Esse ponto tem sido alvo de fortes críticas dos movimentos organizados de educadores, entre eles a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que explicita sua preocupação com a profissionalização da categoria docente, reafirmando a defesa dos cursos de Pedagogia, como centro legítimo de formação do professor e dos demais

trabalhadores da educação, superando a proposta de formação aligeirada e simplificada.

As posteriores regulamentações da Lei evidenciam um processo de flexibilização curricular, almejando adequar o ensino superior às demandas provenientes do setor produtivo, submetendo-o a uma reestruturação nos moldes que ocorreram em outros países², que privilegiam o atendimento dos anseios do mercado em detrimento das reais necessidades formativas que exigem nossa sociedade e seus cidadãos.

Diversas entidades organizadas apresentam dúvidas quanto às contradições presentes na LDB no que trata da formação. VEIGA (1998), relata que:

“O art. 64 admite a formação de profissionais para educação básica. No entanto, os docentes não foram incluídos como profissionais de educação, mas apenas os administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais, propondo uma formação em nível de graduação e pós-graduação” (p. 91).

Sabendo-se que as universidades públicas no Brasil, apesar dos anos de sucateamento, mantém um alto nível de ensino e produção científica, o governo propôs a criação dos Institutos Superiores de Educação, como solução para política de expansão de formação dos professores. Sua justificativa estava na alegação de que não poderia arcar com os elevados custos, que acarretariam financiar a formação inicial dos professores que estão em exercício e não possuem a formação mínima exigida.

Se tomar-mos como análise a LDB no Título VI, que trata dos profissionais da educação, entenderemos que esses profissionais se formam nos cursos de Pedagogia; reforçado pelo parágrafo único do art. 67, que exige a experiência docente como pré-requisito para exercer outras funções do

² Para uma análise sobre as reformas educacionais implementadas em outros países ver GOERGEN e SAVIANI, 2000.

magistério. Sabendo-se que este curso se constituiu historicamente no campo educacional, como um espaço de formação acadêmico-científica e que investiu na pesquisa e construção de uma proposta de formação para professores de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, mantendo a coerência com esta construção histórica, esse deveria ser o local privilegiado de formação desses profissionais.

Contudo, a política governamental, expressando seu autoritarismo e desprezo pelas discussões elaboradas junto à sociedade civil, apresentou regulamentações que ameaçam a existência do curso de Pedagogia, reforçando o dualismo da Lei 9394/96.

Desde 1999 os Institutos Superiores de Educação têm se proliferado, são instituições de caráter instrumental técnico-profissionalizante, que, conforme FREITAS (2002) mantém uma proposta pedagógica com ênfase na formação de competências para a solução de problemas da prática cotidiana:

“Confirma-se, assim, o objetivo central desta política, denunciado pela área desde a promulgação da LDB, que é o de retirar das faculdades/centros de educação nas universidades a responsabilidade pela formação de professores, educadores para atuar em todas as esferas da educação básica. Pelo seu papel histórico na produção do conhecimento crítico da educação, nas atuais determinações legais as faculdades de educação têm sido alijadas intencionalmente de todas as políticas relativas à formação de professores – inicial e continuada. A confirmar-se esta intenção por novas determinações legais, aos cursos de pedagogia caberia exclusivamente a formação do bacharel, caracterizando o retorno à fragmentação das habilitações e a separação da formação dos demais profissionais da educação” (p.146).

Podemos pensar, então, que essas proposições comprovam a desconsideração com a história do próprio curso de Pedagogia. Pois, vemos retornar os princípios do curso, quando de sua criação em 4 de abril de 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia, onde se define, que entre as suas finalidades está a de preparo de “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (art. 1º, alínea a).

Ao contrário de usar os saberes e especificidades, que o professor adquire e apreende por meio de sua prática, para enriquecer a formação de todos os profissionais, na verdade este conhecimento tem servido mais como limitador, quando poderia e deveria ser o ponto de partida para propiciar uma reflexão mais ampla e profunda sobre a ciência da educação.

Retirando-se dos cursos de Pedagogia a função de formar professores da educação básica e deixando ali as bases teóricas da ciência da educação, temos o quadro delineado para formar nesses cursos os famosos especialistas e pensadores da educação, os quais estarão habilitados a dirigir o trabalhos dos professores “tarefeiros”.

No que se refere a formação desses profissionais, a LDB e as regulamentações posteriores, não apresentam uma proposta que garanta um professor pesquisador, que esteja voltado para investigar os problemas que se apresentam no cotidiano social e escolar, ampliando sua visão de mundo e a do seu aluno. Sua proposta também não apresenta uma efetiva articulação entre o pensar e o fazer, mantendo a fragmentação no processo de formação, dicotomizando teoria e prática.

Partindo do pressuposto que o conhecimento está em permanente movimento e que este conhecimento é o instrumento de trabalho do professor, pensamos que o processo de formação do profissional da educação é um processo permanente. Portanto, a formação, enquanto elemento constitutivo da identidade profissional nos professores, é um processo contínuo. Isso implica pensar a formação inicial articulada com a formação continuada. A LDB/1996 reconhece a importância deste fator, ao colocar em diversos artigos a garantia dessa formação em jornada de trabalho e com remuneração:

Art. 13, inciso V – ministrar o dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Art. 40 – a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 44, inciso IV – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam as exigências das instituições de ensino.

Art. 59, inciso III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.

Art. 63, inciso III – programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis.

Art. 67, inciso II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Art. 67, inciso V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Art. 87, inciso IV – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância.

No entanto, as normatizações da LDB vêm imprimir um projeto que reforça a dicotomização entre o fazer e o pensar, exacerbando a valorização da experiência prática do professor, sobre o conhecimento da ciência da educação. Não queremos nos colocar contrários a formação no próprio local de trabalho, pois como já afirmamos no capítulo anterior, entendemos a prática em

permanente relação com a teoria numa perspectiva dialética de mútua influência. E um projeto político educacional, que privilegia a formação integral, não pode abrir mão de uma relação de práxis na formação dos professores.

Contudo, se por um lado essa formação em serviço permite tomar o trabalho como categoria de análise, por outro lado, se limitarmos a análise ao trabalho local, no caso a sala de aula e a escola, podemos provocar um reducionismo que impeça uma análise mais ampla e crítica desse trabalho na sua relação com a sociedade em geral.

Vejamos como está prevista a relação entre teoria e prática nos documentos que orientam e ordenam os cursos de formação de professores (Anexos I, III e IV). O princípio geral que norteia esses documentos, é de promover uma adequação da profissão docente à proposta pedagógica das competências e do aprender a aprender.

O Parecer 115/99 do CNE (Anexo I), que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, aponta dois problemas fundamentais na formação do professor: o primeiro é a necessidade de elevar o nível de formação dos professores de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental; o segundo diz respeito a dissociação entre teoria e prática presente nos cursos de Pedagogia. A solução apontada pelo Parecer para o segundo problema, é a prática de ensino que, como problematizador, estimulará o futuro docente a desenvolver uma reflexão crítica:

“Nesse processo de aprender fazendo, o aluno docente tanto aprimora e reelabora seus conhecimentos sobre os conteúdos curriculares pelos quais é responsável e aprofunda o seu entendimento das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, como amplia necessariamente a sua compreensão da complexidade do processo educativo formal, que envolve não apenas a relação entre professor e aluno, mas também, a própria dinâmica da escola, configurada no seu projeto pedagógico, e expressa nas relações estabelecidas entre os diferentes segmentos escolares e com a comunidade, bem como nos

princípios, tônicas e diretrizes das políticas educacionais definidas e executadas em nível local e nacional” (BRASIL, 1999).

O documento reforça a dicotomia entre teoria e prática, porém, cabe ressaltar que entender dialeticamente a ação educativa envolve uma concepção dinâmica, não perceber as situações educacionais como fatos estáticos, sem conexão, mas enquanto situações cheias de sentido que têm mobilidade na vinculação com a Pedagogia. Também a Pedagogia enquanto ciência, não se limita a fazer uma análise da realidade educacional, todavia é um referencial que torna o educador consciente da sua ação e da sua responsabilidade educacional.

Com isso, queremos advertir quanto a condição da teoria da educação, que, assim como qualquer outra teoria, tem os seus limites para intervir na realidade; já que não pode se autodeterminar. Essa autodeterminação só é possível pela consciência da teoria que fundamenta a prática, partindo da primazia desta na atividade educativa, analisada dialeticamente a partir da visão ampla do contexto histórico e social em que se realiza esta prática.

Ainda na lógica de valorização da prática sobre a teoria, temos a proposta do “aprender fazendo” que permeia todo o Parecer 115/99, com o objetivo de atingir as “competências” necessárias ao exercício da função docente, em consonância com as novas demandas da sociedade do conhecimento. O mesmo pode ser verificado no Anexo III, das Diretrizes para os cursos de formação de Professores, que em seu Art. 3º coloca:

“A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.”

As Diretrizes Curriculares têm poucas variações, mas o conteúdo é o mesmo: é uma proposta centrada na formação de competências. Questionamos essa proposta que aparece sempre relacionada a uma suposta autonomia profissional diante das instabilidades e mudanças da sociedade e do mundo do trabalho. Como já vimos, essa competência não é oriunda de avanços teóricos e práticos do campo da educação, mas de orientações advindas dos órgãos internacionais.

Outro aspecto da discussão das competências, diz respeito à individualização, tendo em vista que são caracterizadas como um conjunto de habilidades próprias de cada pessoa, o que contrapõe-se à dimensão de qualificação profissional, significando que o trabalhador deverá se submeter a uma validação constante quanto à sua adequação ao trabalho que vem desenvolvendo.

Para FREITAS (2002) as competências, conforme estão colocadas nos documentos das Diretrizes:

“deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentos do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa” (p. 156).

Conforme colocado no início deste item, temos hoje dois projetos antagônicos em disputa, um que privilegia a competência e a competitividade em contraposição a um que privilegia a formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal. Essa última, propõe a retomada da categoria trabalho como central na discussão da formação do educador, como possibilidade alternativa à política educacional atual que reduz o trabalho a empregabilidade ou laboridade. Essa proposta está configurada no projeto apresentado pela ANFOPE (ver Anexo II) e elaborado por um conjunto de entidades representativas dos educadores.

Queremos frisar que as normalizações referentes à formação do professor acontecem da e na luta entre esses dois projetos políticos: o primeiro, que vem sendo construído historicamente e socialmente pelo movimento de educadores, entendendo a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, sendo a universidade o local privilegiado para essa formação; uma formação com forte base teórica, tendo a pesquisa como princípio formativo e eixo articulador entre teoria e prática.

O segundo projeto, apresentado pelo governo e suas instâncias de gestão educacional, seguindo os preceitos neoliberais impostos pelas instituições financeiras internacionais, retira da universidade o espaço de formação do professor, substituindo-a por uma formação de caráter técnico-

profissionalizante (um pós-médio); sem lugar para conceber uma reflexão séria sobre os processos educativos, com diversos aspectos de aligeiramento da formação limitando a função dos professores a executores de tarefas e reduzindo a concepção de educação ao ensino.

No projeto formulado pela ANFOPE junto com outros movimentos (ANEXOII), queremos destacar os seguintes pontos:

- *“o curso de Pedagogia como curso básico de formação acadêmica científica no campo da educação;*
- *o curso de Pedagogia como espaço de formação dos professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental;*
- *a base do curso de Pedagogia é a docência, no seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didáticos-pedagógicos intencionais;*
- *sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos, de maneira a dar condições para a análise crítica da sociedade e da realidade educacional;*
- *resgate da práxis educativa;*
- *gestão democrática, como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo;*
- *incorporação da concepção de formação continuada;*
- *avaliação permanente dos processos de formação.”*

Nosso campo de atuação é o fenômeno educativo, enquanto campo de formação humana. Trabalho-educação são relações que têm seu sentido primordial no processo de humanização, seus objetivos estão centrados na constituição do ser humano enquanto tal, isso os torna diferentes dos outros animais, são elementos constituintes da condição humana. Ter esse campo da teoria pedagógica como espaço comum de atuação, é a melhor maneira de

iniciar e manter um diálogo profícuo para formulação e implementação de propostas inovadoras na prática educativa em nossas escolas. Para ARROYO (1998):

“Quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individualização, de constituir-nos sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos onde o trabalho, a técnica produtiva seja objetivo e ponto de referência para liberdade pessoal e coletiva” (p. 143).

Ou seja, o objetivo da pedagogia moderna enquanto ciência é entender o homem nos seus diversos aspectos, não numa perspectiva apenas da subjetividade metafísica, mas, naquilo que o faz desenvolver sua humanidade. É desta forma que avançar na compreensão das dimensões humanizadoras, possibilita caminhar na direção de concretizar uma proposta de educação plena do ser humano. Tendo em vista a amplitude conceitual assinalada nos objetivos da educação básica, as quais exigem profissionais competentes técnica e politicamente, pensamos que a formação de professores deverá preparar o profissional com condições de ensinar e realizar uma análise da sala de aula, de escola e da sociedade onde está inserido.

Se por um lado a ciência, a cultura, o conhecimento, são tratados como elementos dissociados da materialidade histórica e social, estudados como técnicas para aplicação eficiente nos problemas da realidade, sem reflexão sobre a produção cultural e seu contexto; por outro lado, os professores que se prendem apenas à teoria subjetivamente, também não contribuem para estabelecer uma relação da classe trabalhadora com a produção do conhecimento.

Não são os intelectuais que GRAMSCI chamou de orgânicos, ou seja, falta a organicidade que se realiza na unidade entre teoria e prática, este

profissional limita-se a interpretar a realidade sem buscar o seu avanço, transformando-a. O educador que não concebe esse processo dialético, deforma sua visão da realidade e não identifica os fatos particulares, que expressam o fenômeno pedagógico.

A atividade do profissional da educação é teórico-educativa e torna-se fecunda na sua relação permanente com a realidade concreta, onde esta ação se realiza, pois é este processo dialético que permite a evolução do conhecimento. Assim, podemos dizer que estes professores, tanto o que se pauta apenas pela teoria quanto aquele que não vê além da sua própria prática, não têm uma ação educativa com consequências transformadoras.

O primeiro porque não consegue ver que sua atuação reduz o prático ao utilitário, limitando as possibilidades de conhecimento do aluno. O segundo corre o risco de não perceber que suas idéias não representam a classe social com que trabalha e da qual faz parte.

Neste capítulo o objetivo foi expressar formalmente o conjunto de idéias que norteiam as políticas de formação dos professores, evidenciando seu escopo conceitual e como se constitui o projeto pedagógico do “Aprender a Aprender”; buscando analisa-los a partir de uma concepção de educação integral do cidadão político.

Dentro da perspectiva marxista, traçamos uma análise da relação entre o sistema produtivo e as transformações impostas ao sistema educacional, demonstrando o aspecto divisionista da educação e de aligeiramento da formação profissional dos trabalhadores, em especial dos profissionais da educação. Nessa direção, chamamos a atenção quanto ao papel da educação e seu potencial dialético de construir uma contra hegemonia. Fechando com a apresentação dos projetos em disputa e uma das proposta do movimento de educadores, visando superar o projeto neoliberal, que apresenta uma concepção social e política historicamente constituída.

No próximo capítulo pretendemos centrar a discussão na Educação Infantil, seu processo de constituição enquanto espaço educativo e os desafios postos aos seus profissionais, na procura para construção de uma identidade própria e de valorização da sua função enquanto agente sócio-político. Objetivos que só poderão ser atingidos a partir da conquista de um processo de formação composto da e na práxis educativa.

CAPITULO IV

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA TRAJETÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Até aqui estivemos discutindo sobre a educação em seu aspecto político-social mais amplo, nas suas inter-relações com as estruturas sociais econômicas de produção, abordando os diversos aspectos filosóficos que consubstanciam sua prática, desde a Grécia antiga, até o momento atual, onde estão colocadas diversas mudanças para o sistema educacional.

Fizemos um breve estudo, sobre algumas linhas pedagógicas que se inserem na pedagogia do “Aprender a Aprender” e que mudanças elas estão propondo para formação dos professores. Como essas concepções educacionais têm se refletido nas regulamentações referentes aos cursos de formação de professores e que propostas o movimento de educadores tem construído para contrapor este projeto.

Neste capítulo, já havendo buscado sedimentar teoricamente nossa concepção de educação, queremos afunilar nossa discussão para o tema da Educação Infantil. Iniciando por uma apresentação da construção sócio-histórica da concepção de infância, deixando marcada nossa afinidade com uma visão política deste conceito, sustentada numa percepção contextualizada da sociedade brasileira.

Depois, colocaremos um pequeno histórico de como foi tratada a questão da infância no Brasil, desde os tempos de Colônia até os nossos dias. Passaremos a seguir a discussão sobre os profissionais que atuavam e atuam neste segmento da educação, quais as mudanças que estão postas desde a promulgação da LDB/1996, as novas exigências e as propostas de formação.

Queremos discutir que tipo de formação se faz necessária para o professor de educação infantil, que seja capaz de prover um profissional com condições de atuar em todos os espaços deste segmento educacional, não apenas como tarefeiro; que entenda os diversos aspectos envolvidos no desenvolvimento infantil, além de compreender a dimensão político-pedagógica de campo educacional.

4.1 Concepção de Educação para Infância de 0 a 6 anos.

O sentimento de infância é um sentimento recente na história da humanidade, ele significa a consciência da particularidade infantil. Ele surge na passagem da Idade Média para Idade Moderna, quando a infância é prolongada, ultrapassando os primeiros anos de vida e chegando rapidamente ao mundo adulto, no momento em que entra no mundo produtivo.

Os avanços científicos promoveram, a partir do século XVI, o aumento da expectativa de vida, diminuindo os percentuais de mortalidade infantil, trazendo um sentimento de permanência da criança e novas perspectivas para essa faixa etária. Já no século XV, os reformadores escolásticos haviam sido os responsáveis pela introdução do estudo sobre a educação da infância e suas particularidades, procurando conhecer a psicologia infantil e um método que desse conta desse novo conhecimento. Contudo, isso não era o caso de todas as crianças, a maioria ainda tinha uma infância muito curta, que durava apenas até que estivesse apto a iniciar no mundo do trabalho dos adultos.

Na sociedade industrial, houve uma mudança no tratamento da infância, principalmente para aquela de origem burguesa. Era preciso preparar as crianças para se tornarem adultos capazes de manter o patrimônio construído, mais ainda, de ampliá-lo, de acumularem mais capital. A burguesia já conhecia o exemplo da nobreza, cujos filhos delapidavam o patrimônio acumulado durante séculos de pilhagem. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças em instituições de ensino, que se estenderia até nossos dias, e ao qual se deu o nome de escolarização.

Essa idéia de infância surge com o advento da sociedade Capitalista, urbano-industrial, onde se configura um novo papel social da criança e da família. Nesta nova sociedade a criança torna-se alguém a ser cuidado e preparado para o futuro, através da escolarização.

Existe uma tendência a querer trabalhar com um conceito único de infância, adotando-se uma concepção abstraída da classe social em que está inserida a criança, sua posição e de sua família na estrutura sócio-econômica, desvinculando-a de sua realidade objetiva. Procura-se, a partir daí, analisar a criança de acordo com uma “natureza infantil”, numa visão de criança ingênua e inocente.

Encontramos nas pesquisas de DEL PRIORE (1991 e 2002), importantes subsídios para obter uma melhor compreensão de como se desenvolveu e ainda se desenvolve a história da infância no Brasil, de suas relações com o Estado, numa sociedade de origem colonial e escravocrata, cujos resultados se fazem sentir na realidade objetiva da qual somos contemporâneos: uma economia dependente, com um Estado privado e uma sociedade com índices elevadíssimos de exclusão.

Já na introdução de um dos livros, DEL PRIORE (2002) nos alerta para as diferenças e especificidades que marcam o Brasil no que diz respeito ao processo econômico, político e social, frente a Europa Ocidental do século XVI:

“Em primeiro lugar, entre nós, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso. Comparado aos países ocidentais onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da Idade Moderna, o Brasil, país pobre, apoiado inicialmente no antigo sistema colonial e, posteriormente, numa tardia industrialização, não deixou muito espaço para que tais questões florescessem. Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos à esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitiriam a adaptação a este novo cenário” (p.10).

Portanto, no Brasil a educação não era uma alternativa posta para as crianças pobres, seu caminho era a transformação em mão-de-obra barata e descartável. O ideal de família burguesa também não era uma noção presente na sociedade brasileira até recentemente, prevalecendo laços mais amplos de parentesco, numa concepção de família mais abrangente, resultante do longo período escravista e dos processos de migração interna. É imprescindível pensar a infância de nosso país de acordo com o nosso próprio processo social, político e econômico.

Pautando-se nos estudos de ARIÈS, KRAMER (1981) aponta que também a Pedagogia tem duas vertentes de análise da infância, uma “tradicional”, que vê a natureza da criança como corrompida, cabendo à educação discipliná-la e transmitir modelos de comportamento; e outra “nova”, que concebe a criança como originalmente inocente, cabendo à educação preservá-la da corrupção da sociedade, dando-lhe total liberdade de expressão.

Para a autora, ambas as vertentes são correspondentes de ideal abstraído de criança, que pretende universalizar um padrão de infância baseado no modelo burguês, desconsiderando os fatores sociais, econômicos e culturais que incidem sobre a realidade da criança real. De acordo com KRAMER (1992), essa visão permanece ainda atualmente: *“... considera-se a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único de infância) correspondendo ao um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa...” (p.18).*

Entre a década de 1970 e 1980, no Brasil, muitos fatores interferiram na discussão sobre a educação infantil, vindo ampliá-la e torná-la mais complexa. Dentre eles vale destacar o avanço dos movimentos sociais, pressionando por mais e melhores políticas públicas de atendimento à população, principalmente no campo da saúde e da educação.

A partir desse período, procurando se afastar das concepções de caráter filantrópico, assistencialista, higienista e compensatório com que tem sido identificadas historicamente, a implementação de uma educação de qualidade para crianças de 0 a 6 anos, deixa de ser apontada como solução para todos os males, passando para o campo dos Direitos. Não se quer mais preparar um adulto para o futuro, mas sim, garantir ao cidadão de hoje seu acesso ao direito.

Esse processo irá desembocar na inclusão da Educação Infantil enquanto Direito na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, sobre a qual falaremos mais adiante. Porém, vale citar documento do MEC (1993), que expressa essa nova concepção que passa a orientar este segmento da educação:

“Nas diretrizes pedagógicas que aqui são explicitadas, a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um ‘vir a ser’. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio” (p.16).

Contudo, esse discurso parece não manter a coerência, quando se trata das normatizações referentes a nova LDB. Conforme podemos ver através da análise apresentada por CERISARA (2000), sobre a concepção de criança que predomina no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, onde a autora afirma que ali prevalece uma concepção abstrata de infância, que limita-se unicamente a olhar o aluno enquanto indivíduo descontextualizado. Pois,

apesar do discurso de construção sócio-histórica, o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – privilegia o olhar individual, o sujeito aluno, em detrimento do sujeito criança.

Em nossas análises, partimos da concepção de infância em que a criança é vista como um ser social, um pequeno cidadão que traz consigo uma história de vida, sonhos, expectativas e experiências, conhecimentos produzidos a partir de relações estabelecidas no seu contexto sócio-cultural.

Para não mascarar o significado da infância em nossa sociedade, é preciso levar em conta os diferentes graus de sua valorização para o adulto, a partir de suas condições sociais, culturais e econômicas, assim como, que papel as crianças exercem na sua comunidade.

KRAMER (1992) defende uma concepção de infância que respeite a realidade política e social em que vive a criança, o que implica aceitar que não existe uma “infância” enquanto valor único, mas, em um país como o Brasil, temos varias infâncias, dependendo da análise de fatores relevantes da realidade infantil:

“A criança trabalha? Quais são as suas condições objetivas de alimentação, saúde e habitação? A que classe social pertence sua família? De que maneira a situação da classe social influencia e afeta a criança?” (p. 24).

Estar atento a essas questões, e procurar analisar a infância dentro do seu contexto social, significa aceitar que não existe “a” criança, mas sim, cidadãos de pouca idade que são afetados pela organização da sociedade que fazem parte. E essas crianças, apesar do discurso oficial dizer o contrario, têm sido violadas no seu direito de acesso à educação de qualidade, com profissionais capacitados para proporcionar-lhes um espaço de desenvolvimento completo, respeitando sua especificidade de ser humano em crescimento.

Como vimos, o sentimento de infância nasce junto com a burguesia, diretamente relacionada com a nova idéia de família e de propriedade. No Brasil esse é um sentimento recente, ainda em processo de consolidação. No âmbito educacional, tem prevalecido esta acepção burguesa de criança, sem levar em consideração seu contexto histórico e social.

Diante desse quadro, iremos agora abordar como essa infância tem sido atendida em nosso país, desde a chegada do portugueses até os nossos dias. Se esse atendimento tem levado em consideração seus diversos aspectos enquanto seres humanos em desenvolvimento, ou se esse tem sido mais um espaço para implementação de políticas de exclusão e reprodução dos privilégios da classe dominante.

4.2 - Pequeno histórico da Educação Infantil no Brasil

Não pretendemos, no corpo deste trabalho, realizar uma historiografia do atendimento à infância no Brasil. Contudo, queremos destacar as concepções que dominaram as ações públicas ou privadas, direcionadas para as crianças de 0 a 6 anos em nosso país, desde o período colonial até nossos dias.

Durante o processo de colonização brasileira algumas poucas crianças embarcaram nos navios com destino à estas terras, em sua maioria vindas como mão-de-obra, recrutadas junto às famílias pobres que viam nelas um meio de aumentar a renda. Essas crianças eram embarcadas como grumetes, pajens, serviçais em geral, para serem explorados enquanto durasse sua curta vida. Vinham também algumas meninas adolescentes, “as órfãs” (DEL PRIORE, 2002), com idade entre 12 e 16 anos, para servir de esposas aos membros da baixa nobreza portuguesa estabelecidos na Colônia.

A viagem de travessia era extremamente difícil para todos que nela se aventuravam, porém, eram ainda piores para as crianças, devido às precárias condições de higiene e insalubridade. Além de ter que resistir à fome e às doenças, os pequenos eram obrigados a submeter-se a abusos sexuais da tripulação. Poucos sobreviveram a estas terríveis condições, aqueles que conseguiram chegar vivos não o passaram sem traumas.

Os poucos sobreviventes que chegavam à nova terra, eram logo inseridos na vida dura de trabalho dos adultos, não havia lugar para aqueles que não fossem fortes o suficiente para trabalhar na produção agrícola. Como se vê, o sentimento de infância, nascente na Europa, ainda não havia atravessado o Atlântico.

Em 1549 chegou ao Brasil a Companhia de Jesus, com a missão de expandir o cristianismo e conquistar novos adeptos para a Igreja de Roma, sob o comando do padre Manoel da Nóbrega, conforme (DEL PRIORE, 1991):

“No entanto, mais importante, no que diz respeito à infância brasileira e aos jesuítas, foi a elaboração, também quinhentista e européia, dos primeiros modelos ideológicos sobre a criança. A Igreja católica nesse período responsabilizava-se particularmente pela disseminação de suas imagens que embora desvinculadas da vida das crianças comuns da época, ajudaram a alterar a maneira pela qual os adultos as “pensavam” e acompanhavam seus passos” (p. 11-12).

Partindo da convicção que nas crianças seria mais fácil imprimir seus caracteres de fé e moral cristã, os jesuítas pouco a pouco orientaram seus esforços no sentido de realizarem a formação da juventude e da infância nos valores da Companhia e nas letras, preocupando-se não apenas com o ensino mas, principalmente, com o enquadramento moral da juventude.

Sendo os únicos educadores de profissão que contavam com o apoio do Rei na colônia, coube aos jesuítas, além da catequese dos índios, promover a educação dos filhos dos colonos. Seu Plano de Estudos publicado em 1599, o

Ratio, previa uma bifurcação, dirigindo o índio ao ensino profissionalizante agrícola – levando em consideração que eles não se haviam adequadamente à formação sacerdotal católica, e, para o filho do colonizador, havia o caminho de uma educação humanista, com possibilidade de continuação dos estudos na Europa.

Assim, a educação na Colônia ficou a cargo da Companhia de Jesus até sua expulsão em 1759, foram quase duzentos anos que deixaram marcas profundas no sistema educacional brasileiro.

De qualquer forma, a educação oferecida pelos jesuítas não era dirigida às crianças menores, mas, para aqueles que já haviam superado a fase crítica e sobrevivido às doenças e precárias condições de vida. Só a partir do século XVIII tivemos uma atuação mais direcionada aos pequeninos.

A primeira instituição de atendimento à infância no Brasil, que temos notícia, foi a “Casa dos Expostos”, criada em 1739, para abrigar crianças abandonadas ou enjeitadas, em sua imensa maioria filhos de escravos que não podiam ser criados por suas mães, para não atrapalhar a produção (lembremos que os escravos, considerados “coisas”, não podiam ter família).

Após a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, ampliou-se o número de instituições e abrigos para esse tipo de atendimento, essas eram instituições de caráter filantrópico e religioso. Citaremos alguns números apresentados DEL PRIORE (1991), como exemplos ilustrativos do contexto em que se inicia o cuidado com a infância no Brasil, uma colônia mercantilista com modo de produção escravagista:

“Durante os séculos XVIII e XIX, a Roda recebeu 42.200 enjeitados, sendo procurada por pessoas pobres que não tinham recursos para criar seus filhos, por mulheres da elite que não podiam assumir um filho ilegítimo ou adúltero e, também, por senhores que abandonavam crianças escravas e alugavam suas mães como amas-de-leite” (p. 67).

São inúmeros os relatos sobre as condições em que eram atendidas as crianças na Casa da Roda, chegando ao índice de 70% de mortalidade entre os pequenos. Havia desde o desvio das verbas destinadas a alimentar as crianças, até a venda destas como escravas, passando pela ausência de encaminhamento para uma instituição de ensino quando na idade adequada. Era o verdadeiro abandono, no significado real da palavra; servindo apenas para tirar do angulo de visão da população os parias da sociedade.

As denúncias se tornaram tão contundentes que, no final do século XIX, começaram a surgir outras instituições, propondo-se a ser alternativas à Casa dos Expostos, pretendendo um melhor atendimento a esses “desvalidos”, com propostas de encaminhamento das crianças para o “mundo do trabalho”. Essa instituições geralmente eram apadrinhadas por figuras eminentes da sociedade colonial, como por exemplo o Asilo Agrícola Santa Isabel, gerido pela Associação Protetora da Infância Desamparada, presidida pelo Conde D’Eu.

Já mais para o final do século XIX, até os primeiros anos da República, tivemos outras iniciativas agora de cunho mais higienista, direcionadas ao combate da alarmante mortalidade infantil, atribuída a falta de “educação” das famílias. Mas, esse quadro de atendimento começou a ampliar-se nos primeiros anos do século XX, quando tiveram início diversas medidas governamentais, que atribuíam grande importância ao atendimento da criança, apontado-a como solução para os problemas sociais e como forma de renovação da humanidade.

No início do século passado, o atendimento para crianças de 0 a 6 anos consistia, basicamente, em instituições de caráter médico, com poucas iniciativas especificamente educacionais. Sua concepção pautava-se no conceito abstrato de criança e de infância, pretendendo um projeto que visava preparar a criança de hoje para o futuro, a educação vista como redentora.

Na década de 1930 houve mudanças marcantes na estrutura política e econômica, de onde, sem ter a pretensão de esgotar aqui este tema, queremos

destacar alguns fatos mais relevantes: 1. Substituição do modelo econômico de monocultura latifundiária; 2. Diversificação da produção e fomento do início da indústria nacional, fortalecendo novos grupos econômico e políticos; 3. crescimento do setor industrial, acarretando o fenômeno da urbanização e a ampliação da classe média.

Naquele período começaram a surgir diversas propostas de atendimento à infância. Era uma causa que se consolidava nas iniciativas particulares e começava a despertar o interesse público, dentro de uma visão de patriotismo desenvolvimentista. DEL PRIORE (1991) afirma que:

“A tônica do atendimento proposto era médica: via-se na medicina preventiva uma maneira de remediar e socorrer a criança e sua família, genericamente concebida como família moderna, que era considerada o foco do problema ” (p. 59).

O governo começava, a centralizar a direção das intervenções no atendimento à criança, chamando os órgãos particulares (principalmente instituições filantrópicas de caráter religioso) para dividir os custos. O governo proclamava o discurso da função pública de prover o atendimento de saúde e educação para todos mas, ao mesmo tempo, afirmava não ter recursos financeiros para cumprir integralmente essa obrigação, daí precisar da ajuda financeira das instituições civis.

Nesse ponto, podemos dizer que não mudou o discurso do governo, no que se refere ao atendimento à infância: reconhecendo a importância do atendimento e colocando sua impotência para resolver a questão, pela falta de recursos financeiros. Dessa maneira, o Estado imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor.

KRAMER (1992), cita um exemplo marcante dessa política configurada pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, criada em 1942, tendo como objetivo principal:

“congregar brasileiros de boa vontade e promover por todas as formas, serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas, tendo em vista principalmente: proteger a maternidade e a infância dando ênfase especial ao amparo total à família do convocado” (p. 71).

A concepção que orientou o trabalho da LBA enfatizava a pré-escola como solução preventiva para os problemas de baixo rendimento escolar no 1º grau e com a complementação alimentar, assim como cuidados com a saúde e higiene da criança.

O pressuposto teórico do caráter compensatório da educação pré-escolar, veio a ser reforçado na década de 1960, com a entrada da UNICEF no cenário. Seus documentos e linhas de intervenção são bastante diversificadas, porém, de maneira geral, considerava que a melhoria das condições de vida das crianças eram um aspecto fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

KRAMER (1992) cita que, seguindo essa linha compensatória tivemos, pela intervenção direta do governo, a atuação do COEPRE – Coordenadoria de Educação Pré-Escolar, órgão do MEC criado em 1975, o qual colocava em um dos seus documentos fundamentais que:

“Se pretendemos desenvolver a educação pré-escolar atendendo crianças carentes, o objetivo principal poderá ser o de desenvolver a educação compensatória que lhes permita superar deficiências ocasionadas pelas condições sociais, nutricionais e culturais em que viveram até então. Tal educação lhes possibilitaria iniciar a aprendizagem formal em igualdade de condições com as demais crianças, oriundas de meios mais favorecidos” (p.86).

A leitura dos documentos, nos leva à conclusão de que o atendimento a infância se constituiu por uma rede sobreposta, tratando esse problema de forma fragmentada e isoladamente, ora sob o viés da saúde, ora do “bem estar” da família, ora da educação. A situação da infância sempre esteve presente nos discursos do Estado, mas sempre como causa e não como consequência dos problemas sociais. O problema sempre colocado na criança e na sua família, nunca na estrutura da sociedade de classes.

No Brasil, o processo político implementado nos últimos vinte anos atingiu várias áreas da política social, dentre elas a educação, a qual sofreu uma reorganização do sistema legal brasileiro iniciada na década de 1980, dentre as quais consideramos importante destacar alguns pontos que tratam da Educação Infantil.

De acordo com CURY (1997), até a Constituição de 1988 não havia referência à Educação Infantil, as outras Constituições Federais trataram o atendimento da vida infantil sob a figura do amparo e da assistência. Só a partir de 1988 o atendimento à infância é colocado como um Direito da criança e um Dever do Estado.

Nesse aspecto, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) reconheceram as crianças entre 0 e 6 anos como sendo cidadãos de direitos, apresentando a Educação Infantil enquanto seu direito, passando esta a fazer parte da Educação Básica, embora não seja obrigatória. Assim, como em outras questões sociais, se reconhece o direito, mas não se implementa a política de ação concreta que a viabilize¹. Contudo, é importante, mais do que reconhecer uma cidadania de discurso, sair de uma

¹ Um ponto que podemos considerar positivo deste avanço no campo institucional, é o amplo interesse acarretado em diversos setores de pesquisa sobre o tema, os quais até então não haviam dado, academicamente, o devido valor a este segmento de estudo.

visão abstrata de criança e implementar uma proposta que a reconheça enquanto ser humano, sujeito social e histórico.

Com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, tornando-se um nível de ensino, é primordial refletir sobre as conseqüências que esta mudança trouxe para o perfil do profissional que atua neste campo. Regulamentada pela LDB, a formação dos profissionais suscita diversas discussões, visto que a lei se limita a tratar do professor, não tocando nos demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de atendimento à infância, tais como os monitores, crecheiros, recreacionistas etc.

Outro ponto relevante, trata-se da tensão existente entre a legislação e a política educacional, a primeira afirma que a Creche é parte do sistema escolar e a segunda define Creche como instituição educativa sem caráter escolar. Ou seja, a lei determina o caráter escolar, enquanto os documentos dos órgãos responsáveis pela aplicação da política enfatizam que sua função centra-se no binômio educar-cuidar.

De fato, é preciso reconhecer que aconteceram ganhos reais nos últimos 30 anos, houve uma ampliação no número de crianças atendidas em equipamentos de educação infantil. Dados apontados por KRAMER (2001, p.90) dizem que em 1975 o percentual de crianças menores de 7 anos matriculadas em educação infantil era de 3,51% das 21 milhões de crianças existentes então, já no ano de 2000 esse percentual chegou a quase 30%, das pouco mais de 21 milhões existentes naquele ano. É necessário reconhecer o avanço, mas é também preciso manter a nitidez do grande desafio que será chegar aos 100%. Sem falar nos agravantes, pois sabemos que esse atendimento se concentra nos grandes centros urbanos e mais de 40% é realizado pela rede privada².

² De acordo com dados do INEP 2002.

Os desafios são de grandes dimensões, sabemos que a rede de educação infantil precisa se ampliada e que isto demanda grandes investimentos; sobretudo é imprescindível firmeza política para garantir o financiamento necessário. Manter um equipamento de educação para crianças entre 0 e 6 anos é de alto custo, devido às necessidades estruturais físicas dos prédios, à especificidade e diversidade do mobiliário e ao grande número de profissionais requeridos. Quanto aos profissionais, queremos destacar a formação não apenas dos professores, mas de todos aqueles que atuam diretamente com a criança no trabalho educativo/pedagógico. Sobre esse assunto debateremos no próximo item.

4.3 Os Profissionais da Educação Infantil.

Até a década de 1960, era insignificante a política nacional de formação de profissionais para trabalhar na área de educação com crianças entre 0 e 6 anos de idade, segundo KISHIMOTO (1999), naquela década, apenas 12 Instituições de Ensino Superior ofereciam curso para esse profissionais. Essa é uma discussão que começa a provocar maiores incursões acadêmicas na década de 1990, quando se ampliou o debate sobre a melhoria de atendimento em creches e pré-escolas, passando esse item a ser considerado relevante ao processo.

Como documento institucional significativo do pensamento dos anos de 1990, podemos citar a proposta de “Política de Educação Infantil”, lançado pelo MEC, em 1993, através da Coordenação de Educação Infantil. Este documento, já com base na Constituição de 1988, fez um balanço da situação do atendimento à infância naquele momento, lançou novas diretrizes gerais, pedagógicas e de recursos humanos, estabeleceu objetivos e ações prioritárias para ampliar e qualificar o atendimento. O texto representa o resultado de um ciclo de discussões que vinham acontecendo, envolvendo governo,

profissionais e pesquisadores da Educação Infantil e que foi interrompido nos últimos 9 anos.

No que compete aos profissionais que atuam nesta fase da educação, o documento do MEC (1993) definia como diretrizes, seja para aqueles que atuam diretamente com as crianças, ou seja na gestão, supervisão ou orientação, os seguintes itens:

“O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de 0 a 6 anos de idade.

A valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola.

Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados.

A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional.

A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.

Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 anos” (p. 19).

Percebemos que as diretrizes estavam fundamentadas na superação da dicotomia entre o cuidar e o educar, fortalecendo a compreensão de desenvolvimento integral da criança. Essa mudança de concepção de infância supunha um novo paradigma de educador, superando também a formação tecnicista e apontando a necessidade de um profissional com qualificação mais ampla, com domínio sobre as necessidades específicas dessa criança, sem perder de vista o contexto social e histórico em que ela se constitui cidadã.

Para falar da educação infantil devemos analisar as definições estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96, pois, conforme já citado, essa lei veio reiterar a mudança do seu caráter, em acordo com o que define a

Constituição Federal de 1988. Esta análise pretende indicar os objetivos proclamados em seu texto e os objetivos reais concretizados nas ações. Compreendendo que os primeiros, por se situarem no plano subjetivo das idéias, são passíveis de acordos de interesse; quanto aos objetivos reais, esses situam-se no meio de um processo dinâmico de disputa de interesses antagônicos.

A nova LDB, incorporou diversos aspectos importantes que vinham sendo discutidos no que se refere à política de Educação Infantil, como por exemplo sua integração como primeira etapa da Educação Básica e a função de cuidado e educação, complementar à ação da família e da comunidade.

O primeiro objetivo declarado na lei, garantido já na Constituição, é o direito da criança de 0 a 6 anos à educação, devendo o Estado prover vagas para todas as crianças cujas famílias manifestem o interesse em colocá-las em creches ou pré-escolas.

A passagem das unidades de educação infantil da Secretaria de Assistência Social para Secretaria de Educação é o segundo objetivo explicitado, integrando-se ao sistema de educação básica, junto ao ensino fundamental e médio. Devendo, nessa passagem, o atendimento contemplar as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, superando a dicotomia entre o educar e o cuidar, assim como, sem manter nenhuma hierarquização no trabalho a ser desenvolvido – de faixa etária, tempo de permanência ou o nome dado à instituição (CERISARA, 2002).

Trazer para área da educação as creches e pré-escolas, além de ser um avanço, no sentido de proporcionar um trabalho educativo-pedagógico adequado aquela faixa etária, também possibilitou tratar a discussão sobre os profissionais que ali atuam sob outra perspectiva, dando condições legais para que venham a ser professores com direito a formação, inicial e continuada, piso salarial, entre outros direitos.

Um outro objetivo expresso naquela lei, diz respeito exatamente a formação dos professores, colocando que até 2007 todos os professores que atuam diretamente com a criança em instituições de educação infantil, deverão ter nível superior, podendo ser aceito o nível médio, na modalidade normal, como já citado anteriormente.

Entretanto, apesar de prever que a formação do professor deve ser em nível superior, ao propor a criação dos Institutos Superiores de Educação, a Lei desconsiderou todo o processo de discussão constituído junto com representantes desta categoria profissional e pesquisadores da área, assim como minimizou as diretrizes apontadas no documento da COEDI/MEC.

Com a explicação de haver a necessidade de atender a enorme demanda por Educação Infantil (conforme citado anteriormente, o país só atende educacionalmente 30% da população entre 0 e 6 anos), formar rapidamente os profissionais que estão em serviço e novos professores para este segmento, a Lei admite a formação em nível Médio na modalidade Normal e o curso de licenciatura curta, nos recém criados Institutos Superiores de Educação.

Pode-se concluir, pois, que essa proposta mantém a situação histórica da Educação Infantil, mesmo tendo o reconhecimento formal da importância, do direito da criança e da família, da necessidade de qualificação dos profissionais para atendê-la. Assim, CAMPOS (1999) afirma que ainda prevalece: *“...por toda parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação”* (p. 131).

KRAMER (2001) aponta, na discussão sobre a formação, o problema sobre a ausência de uma definição quanto a formação inicial mínima, exigida para trabalhar como professor neste segmento da Educação Básica, em municípios que não possuem regulamentação própria, ou, quando a possuem,

muitas vezes são conflitantes com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Isto é mais um dos indícios da realidade histórica em que se constituiu e se constitui a Educação Infantil, com características próprias, que passam por aspectos assistencialistas e sanitaristas. A autora aponta o desafio de pensar: “... *como conciliar esta realidade caótica e o imperativo urgente de oferecer às nossas crianças...*” (p.92) um atendimento de qualidade e de acordo com o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares.

Ainda não superamos a discrepância, entre as exigências legais e as condições reais de formação dos profissionais que hoje atuam nas creches e pré-escolas, é preciso reconhecer o direito desses profissionais à formação em serviço e compreender essa formação como espaços de reflexão sobre a prática educativa como prática social, mantendo coerência com a proposta de prática pedagógica que acreditamos.

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Infantil caracterizava-se enquanto um espaço de maior liberdade de atuação para os seus profissionais, o que se, em algumas situações, desobrigava a existência de uma proposta pedagógica coerente e comprometida com o desenvolvimento infantil, por outro lado, abriu espaço para a criação e implementação de propostas que acabaram por contribuir para o avanço da pesquisa nessa área da educação e o crescimento do respeito pelo trabalho ali desenvolvido.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) veio, da mesma forma que os PCN's, normatizar ou “uniformizar” o “ensino” na Educação Infantil. Sua publicação trouxe mais polêmicas para uma área onde seus profissionais vinham construindo, através de um longo processo de discussão, uma linha de ação própria, partindo de referenciais específicos, cavando seu próprio espaço e definindo seu perfil dentro do sistema educacional.

Esses profissionais mantiveram a preocupação em garantir a sua especificidade, procurando não reproduzir nas pré-escolas e creches, a mesma realidade do ensino de primeiro grau e buscado sair do espaço de “preparação para” onde se tentou colocar a Educação Infantil. A recente normatização institucional, acaba por tolher estas e outras questões que vinham sendo discutidas, surgindo como uma proposta asséptica, acima das polêmicas e calando-as.

Contraditoriamente, apesar de não apontar qual seria o profissional apto para atuar nesse segmento educacional, o RCNEI (BRASIL, 1998) pressupõe um profissional altamente qualificado, capaz de trabalhar interdisciplinarmente, visto que propõe a “...*integração de vários campos do conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas*” (Vol. I, p.41). Isso torna-se uma contradição, pois, o trabalho cotidiano da Educação Infantil é desenvolvido por profissionais de escolaridade diversificada, sendo uma minoria a que tem formação específica e um percentual ainda menor aqueles que cursaram o nível superior (conforme exigido pela LDB), sabendo-se também que os profissionais com mais anos de escolaridade encontram-se nas regiões economicamente mais ricas do país.

Além da tarefa de integrar o cuidado e a educação nas propostas de formação docente na Educação Infantil, é premente adequar o enorme contingente de profissionais leigos ou sem formação específica para exercer a docência junto às crianças menores de 6 anos. Apenas para ilustrar a situação caótica do exercício profissional na primeira etapa da Educação Básica, colocamos alguns números sobre o formação dos professores que atuam na pré-escola:

Número de Docentes na Pré-Escola com nível Superior				
Quadro comparativo 1996 e 2002 ³				
Região	1996		2002	
	Total Geral	Superior	Total Geral	Superior
Brasil	219.476	40.059	258.992	71.012
Reg. Sudoeste	85.798	25.733	112.114	44.662
Região Sul	29.843	7.502	35.219	12.547
Reg. Centro-Oeste	11.890	2.795	14.166	4.664
Região Norte	14.469	334	17.442	830
Região Nordeste	80.473	3.695	80.051	8.309
São Paulo ⁴	40.679	17.384	57.478	29.092

Como podemos ver, houve de fato um aumento significativo no número de professores que atuam em turmas de Pré-escola que já têm formação em nível superior, no entanto, percebemos também que este aumento se concentra na região Sudeste, principalmente no estado de São Paulo.

³ Fonte: INEP – Censo Escolar 1996 e 2002.

⁴ Os dados de São Paulo estão incluídos na Região Sudoeste, mas fizemos questão de destacá-los para demonstrar o contraste com o restante do país.

Os desafios relativos a formação de professores de educação infantil, são tão imensos quanto a necessidade de investimentos e de ampliação do atendimento. Passando a análise dos objetivos declarados frente à realidade das ações aplicadas, vemos que a política que vem sendo efetivada para educação infantil é bem diferente daquela apresentada nas intenções. A começar pelo financiamento, pois sem recurso financeiros não há como implementar uma pedagogia da infância.

A LDB não se pronuncia sobre o financiamento da educação infantil e a Lei 9424/96, que criou o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização Magistério, define como prioridade para aplicação de recursos o ensino fundamental, desobrigando todas as instâncias de governo com o financiamento da educação para crianças de 0 a 6 anos.

Essa medida prejudicou diversas cidades, onde o atendimento do ensino fundamental historicamente ficava sob a responsabilidade dos governos estaduais, competindo aos municípios a manutenção das instituições de atendimento para educação infantil.

Existe um descompasso entre a produção teórica sobre a pedagogia da infância e o trabalho realizado pelos profissionais em seu cotidiano com os pequenos nas unidades de atendimento. É necessário repensar a formação destes profissionais, implementar iniciativas que visem superar esta lacuna. Essa relação, que deveria acontecer no processo de formação do professor, não ocorre e o que podemos observar é a simplificação do fenômeno educativo, revelado num viés psicologizante, como se a psicologia fosse a única teoria referencial para explicar a criança. O que é uma visão reducionista e incompleta, que desconsidera as contribuições das outras áreas do conhecimento para entender melhor a ação educativa.

Mesmo a produção da psicologia é mal utilizada, pois, sua apropriação é meramente tecnicista, seguida como uma “cartilha” ou “manual”, enquadrando as crianças ao método. Nem a apropriação do conhecimento construído pela psicologia para compreender a criança, é realizada reflexivamente em relação com a realidade do dia-a-dia da infância, limitando-se aplicação direta acrítica. Sendo assim, há uma relegação do contexto histórico-social das crianças pelo professor, pois este, não configurou em sua formação instrumentos que possibilitassem essa reflexão.

Em pesquisa realizada junto a professoras de Educação Infantil de escolas públicas de Piracicaba (SP), sobre a prática desses professores e as concepções que as davam suporte, AZEVEDO e SCHNETZLER (2001), entre suas conclusões, apontam que:

“O que constatamos nas práticas investigadas foi a ausência de referências ao contexto sócio-cultural das crianças nas atividades desenvolvidas e a ênfase em valores e costumes próprios de uma classe social mais abastada. Isso contrastava com a realidade na qual as crianças vivem, o que pode leva-las a uma leitura preconceituosa em relação à sua classe social e de valorização a assunção de uma identidade cultural contrária à sua” (p. 12).

As autoras afirmam que isso se deve ao modelo de formação dos professores, baseado na racionalidade tecnicista, levando a uma atuação profissional que consiste *“...na resolução de problemas instrumentais mediante a aplicação de teorias” (p. 13)*. Limitando a ação docente a escolha de meios ou instrumentos e procedimentos que, aplicados da maneira correta, vão resolver os problemas da realidade.

Em pesquisa recentemente concluída, KRAMER (2001) apresenta o resultado de dados levantados junto a 54 municípios do estado do Rio de Janeiro, sendo que os municípios do Rio de Janeiro e Campos enviaram 2 questionários, pois nestas cidades as creches ainda estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e da

Fundação, respectivamente, o que fez um total de 56 questionários recebidos.

O instrumento de pesquisa utilizado buscou levantar dados sobre a organização geral da educação infantil no estado do Rio de Janeiro para, a partir deles, atingir seu objetivo central, de fazer um balanço sobre as propostas de formação de profissionais que trabalham em educação infantil naquele estado, procurando identificar concepções e políticas, assim como conhecer os modos de implementação dessas propostas e suas práticas educativas e culturais.

Nesse trabalho obteve dados, que permitem algumas conclusões de análise quanto à atuação das mantenedoras oficiais (Secretarias Municipais de Educação - SME) no que diz respeito a implementação de práticas de formação para profissionais que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, ou da ausência dessas políticas.

Mais uma vez vemos o Fundef ser apontado como um dos dificultadores para implementação dessas políticas, porque inviabiliza maiores investimentos na educação infantil, assim como na educação de jovens e adultos matriculados no supletivo. Outra fragilidade detectada, está no fato de que em diversos municípios as creches e pré-escolas ainda não estão integradas ao sistema municipal de educação, o que também dificulta colocar em prática uma ação política educacional mais dirigida para este segmento e o efetivo acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos profissionais dessas instituições.

Mesmo assim, 85,2% dos municípios que responderam a pesquisa disseram que realizam algum projeto de formação em serviço. Desses, 40 municípios afirmam que o planejamento dessa formação é de responsabilidade dos especialistas da SME, poucos disseram ter a participação de algum profissional das creches e pré-escolas (em 6 municípios os diretores participam

e em 8 municípios os professores). Isso pode revelar uma hierarquização ou distanciamento entre “aqueles que fazem e aqueles que pensam”. Nas diversas atividades de formação oferecidas o tema mais abordado é o aspecto didático-pedagógico (45 municípios), o que pode demonstrar uma preocupação com a prática cotidiana do trabalho desses profissionais.

Segundo as conclusões do grupo de pesquisa, os dados apontados indicam que a formação deve tomar como seu espaço privilegiado cada unidade educacional (creche e pré-escola), no sentido de fortalecer as equipes de trabalho nesses locais, ampliando a visão atual que privilegia o(a) professor(a) como o único profissional a necessitar de formação em serviço e possibilitando a reflexão e construção coletiva de uma proposta educativa, que envolva todos profissionais que fazem parte do processo.

É preciso uma formação crítica permanente, levando em conta as condições objetivas da sociedade, que interfere de maneira direta e indireta na organização educacional. O sentido da educação é a auto-reflexão crítica, refletindo o papel individual no coletivo. Mais uma vez é importante ressaltar que a formação não é para ser realizada apenas como investimento pessoal, como uma busca pelo saber iluminado.

O trabalho pedagógico é constituído pela construção coletiva de um grupo, e a equipe que desenvolve este trabalho deve ter como rotina a reflexão teórica sobre a sua prática, sobre como está desenvolvendo essa construção, seus avanços e dificuldades na ação da escola e dos profissionais, tendo na teoria o suporte para melhor realizar essa reflexão e contribuir no sentido de avançar na superação e modificação da realidade. Este é um papel político e transformador.

Assim, cada unidade educacional é um lugar privilegiado de formação profissional dos seus trabalhadores, com horários definidos para estudo, leitura, reflexão e pesquisa. ARROYO (1998) afirma:

“Em síntese penso na necessidade de um diálogo com dupla direção, da produção acumulada nas pesquisas sobre trabalho-educação para o repensar da teoria e da prática pedagógica e da produção na teoria e práticas pedagógicas para o repensar dos vínculos entre trabalho e educação” (p. 140).

Conforme já afirmado anteriormente, consideramos que o conhecimento histórico-crítico é um instrumento de luta, devendo estar ao serviço da transformação da sociedade para superação da exclusão da maioria. Colocamos “estar ao serviço”, porque temos como princípio uma perspectiva dialética, acreditamos que a força propulsora que move esta pesquisa é o movimento social, fazendo avançar nosso conhecimento. É o movimento organizado que aponta o caminho, cabendo a pesquisa na Universidade, estando em relação com o movimento, organizar, sistematizar aquela elaboração e contribuir no seu avanço. Conforme FRIGOTTO (2001):

“Trata-se, primeiro, de perguntar-mos qual o sentido necessário e prático das investigações que se fazem nas faculdades, centros, mestrados e doutorados de educação? Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida?” (p. 83).

Podemos dizer, então, que a elaboração de uma nova política educacional e de formação de profissionais da educação, está diretamente relacionada ao vínculo estabelecido entre os formuladores da proposta e o movimento social organizado, dependendo da situação hegemônica desse movimento para colocá-la em implementação. O rompimento da lógica do capital só será possível com uma lógica do trabalho, com a práxis como referencial para formação do educador; rompendo com a formação idealista que desconsidera a história, com a formação formal, antidialética e com a formação apolítica. Substituindo-as por uma formação da e na práxis coletiva e histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alçada à categoria de nível de ensino, a partir da Constituição Federal de 1998, a Educação Infantil passa a ter computado no seu atendimento a categoria “alunos”, mesmo que a criança tenha poucos meses de vida. Essa passagem, das creches e pré-escolas para a área da educação, acaba por privilegiar o professor, enquanto profissional adequado para atuar nestas instituições educacionais, fato confirmado na LDB/1996 no Art. 62.

Realizando um balanço superficial sobre os avanços e retrocessos da formação dos professores de educação infantil, no período pós-LDB/1996, precisamos ter cuidado para não fazer análises prematuras. Contudo, é possível destacar alguns pontos referenciais.

A integração da educação para criança de 0 a 6 anos no sistema de ensino, já significa um imenso ganho para o movimento social que luta pelos direitos da infância. Essa passagem possibilitou outros avanços, dos quais queremos destacar o aumento do número de matrículas e do número de professores com formação universitária, já apontados anteriormente. A exigência legal de que o atendimento às crianças em creches e pré-escolas deve estar sob a responsabilidade de um professor, gerou uma demanda pela

ampliação do número de instituições que mantém cursos de nível superior para professores de educação infantil.

Em contrapartida, a conjuntura política da década de 1990 não esteve favorável para garantia dos direitos de cidadania pelo Estado prejudicando maiores avanços, principalmente no que diz respeito ao financiamento da educação infantil e da formação dos professores.

Através da imposição dos limitadores de aplicação previstos pelo FUNDEF, que obriga os governos a gastar 60% do orçamento da educação com o ensino fundamental, a política de financiamento tem dificultado, principalmente, a ampliação do atendimento. Temos também a lei de Responsabilidade Fiscal, que limita os gastos públicos com recursos humanos, gerando grandes problemas para atendimento das demandas sociais, como é o caso da educação, pois, tem impedido a contratação dos profissionais que se fazem necessários para abrir as vagas solicitadas pela população.

Quanto à formação, a concepção de Estado mínimo, tem causado um enorme índice de perda do poder aquisitivo do funcionalismo público, restringindo o investimento do profissional com a sua própria qualificação. Esta concepção de Estado tem, ainda, levado à falta de investimentos em cursos de formação de professores em instituições públicas, com o nível de qualidade exigido pelo movimento de educadores. O caminho que vem sendo apontado são os cursos de curta duração e pouco aprofundamento, contribuindo para a desvalorização profissional dos professores de educação infantil e outros docentes.

As propostas político-pedagógicas que estão hegemônicas em nossa sociedade, ao mesmo tempo que reduzem a capacidade de investimento em educação pelo Estado, situam sob sua responsabilidade a adequação dos novos membros da sociedade ao modelo flexível de produção.

Isso tem levado a que a formação dos professores seja encarada como fator de detonação destas transformações, na escola e na sociedade. Dessa maneira, os cursos de formação de professores têm, também, passado por modificações que visam suprir o “mercado” de profissionais da educação com nível superior. Porém, temos assistido ao surgimento de inúmeros cursos que poderiam ser chamados cursos técnicos “pós-medio”, que não proporcionam uma formação qualificada, capaz de promover a capacidade análise, crítica e intervenção social desse profissional.

A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, através do Parecer n.º 115/99 – CNE (Anexo I), ao definir seu caráter de instituição de ensino técnico-profissional, evidencia a concepção que permeia as atuais propostas de formação de professores. Suas diretrizes orientadoras tomam por base as diretrizes para educação básica, confrontando-se com os princípios que têm orientado os cursos de graduação, os quais procuram fortalecer o conhecimento científico sobre a área de formação. O curso que deverá formar professores, não pode limitar-se aos aspectos didáticos e metodológicos da educação. Essas são características que levam a apontar os Institutos Superiores de Educação, como instituições de caráter pós-médio.

Portanto, o que está colocado como horizonte para a formação dos professores é o aligeiramento, quando, ao contrário, deveria ser o aprofundamento sobre experiências avançadas, produzidas nos cursos de Pedagogia e nas Universidades. O que observamos é o rebaixamento dessa formação, no que se refere às suas condições e exigências.

A organização que se propõe para o curso Normal Superior pode levar à separação entre pesquisa e produção do conhecimento, tornando-os cursos de caráter técnico e instrumental, retirando dos professores e outros profissionais da educação a possibilidade de desenvolver e aprofundar a sua formação intelectual e acadêmica.

É preocupante o caminho que se apresenta, frente a formação de professores para atender a demanda apontada pelo preceito legal da LDB/1996, de enquadramento dos professores enquanto profissionais de nível superior. Apresenta-se como solução rápida, os cursos que podem ser reduzidos em até dois anos, que acabam por formar “práticos” da educação, implementando o rebaixamento da qualidade dos cursos.

O modelo que está sendo proposto pelas agências formadoras do governo, apresenta uma supervalorização da prática, em detrimento da formação teórica, sem a qual não é possível realizar uma reflexão qualitativa. Seu projeto está imbuído de conteúdo ideológico, legitimador da fragmentação do conhecimento. O que representa uma contradição da conjuntura educacional atual, que, ao mesmo tempo em que o ato educativo se torna mais complexo e mais presente se faz a exigência de escolarização, a formação dos docentes tenha suas metas e objetivos reduzidos. Torna-se evidente a discrepância entre as políticas de formação que estão sendo aplicadas e as supostas propostas de melhorar a qualidade da educação pública.

Sabemos que o curso de Magistério, de nível médio, não é suficiente para formar um professor que dê conta das necessidades educacionais da nossa sociedade, tanto que a lei exige o terceiro grau. Não podemos admitir que, estando o professor trabalhando em sala de aula, bastará um curso de dois anos numa faculdade para ter uma formação consistente para o exercício profissional pleno.

Sabendo-se seres históricos e sociais, com direito a exercer seu trabalho com dignidade, ter acesso a uma formação coerente e séria, a expressarem seu conhecimento constituído a partir da prática, feita de contradições, possibilidades e limites; cabe aos professores participarem ativamente na disputa que está posta entre os projetos de formação. É preciso garantir um

projeto, que se referencie em uma teoria, que dê respaldo e consistência ao seu trabalho.

Por isso, a ANFOPE tem se mostrado contrária a qualquer proposta que retire dos cursos de Pedagogia o papel formador de profissionais da educação, ou que pretenda separar a formação dos professores da formação dos outros profissionais da educação, com um local específico para formar “especialistas”.

A ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação tem procurado pesquisar, no sentido de aprofundar a discussão do vínculo entre trabalho-educação. A preocupação tem sido repensar esses vínculos, tendo em vista as transformações pelas quais está passando o mundo do trabalho e os reflexos que isso traz sobre os sistemas educacionais. Mesmo havendo iniciativas de procurar o diálogo entre os pesquisadores das ciências que estudam as relações de produção com os profissionais da educação, este processo não atingiu a educação escolar em geral.

Em nossa visão, a formação de professores, deve proporcionar ao profissional a capacidade de refletir sobre os problemas educacionais, presentes na sociedade e que interferem no seu trabalho cotidiano, assim como, apresentar possíveis soluções para estas questões. Este objetivo precisa estar sustentado num método sistemático de análise, com elaboração crítica de base histórica não abstrata, fazendo a relação articulada do particular para o geral, sem perder de vista o aspecto dialético do desenvolvimento histórico e social.

Numa perspectiva transformadora, queremos apontar para formação baseada na concepção omnilateral da formação humana, onde todas as dimensões a serem desenvolvidas estejam presentes, como o conhecimento histórico-científico, ético-político e estético. Materializando-se este conhecimento, a partir do conjunto de práticas e relações sociais que se efetivam em sociedades concretas.

De fato, existe uma defasagem entre a produção acadêmica, as diretrizes das Secretarias de Educação (ou outro órgão governamental gestor) dirigidas sobre/para os professores e aquilo que se apresenta na escola e nas salas de aula, na práxis desses mesmos trabalhadores.

Toda essa discussão tem em vista retomar os conceitos universais de formação humana, recolocando-a na centralidade da reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica. Estabelecendo um diálogo entre o movimento de renovação pedagógica, as pesquisas e reflexões acumuladas sobre trabalho e educação. Este diálogo deve buscar atingir tanto os profissionais voltados para escola, para os currículos, para a implementação das políticas públicas e a didática, quanto aqueles voltados para transformações na produção e no trabalho.

A partir desse ponto de vista, acreditamos que é importante uma maior integração entre os diversos campos de produção acadêmica relacionadas à educação, para que se estabeleça uma melhor relação entre a prática pedagógica e a sua teoria, como forma de implementar alternativas mais condizentes com as necessidades políticas e sociais de mudança no sistema educacional.

Essa concepção ampla de educação, pretende a compreensão do ato educativo enquanto ato político e do educador enquanto intelectual sistematizador e organizador de um projeto construído coletivamente, a partir da relação estabelecida por cada pessoa na sociedade e de sua intervenção para a transformação, estando diretamente ligada à práxis do professor na escola e na sociedade.

No plano teórico e epistemológico, consideramos que os estudos de GRAMSCI se tornam importantes para fundamentar uma análise crítica, que vise propor alternativas organizacionais e enquadrar a produção acadêmica nesta disputa de idéias. Podemos nos apoiar em suas formulações que definem

um papel singular ao profissional da Educação, caracterizado como “intelectual orgânico”, o qual tem uma função de sujeito dirigente, mantendo o domínio técnico e científico, devendo trabalhar numa perspectiva de projeto social democrático e solidário.

Nossa proposta é atuar com valores universais, que proponham a igualdade real, solidariedade e participação democrática. No âmbito ético-político, nosso desafio é tornar senso comum as contradições do sistema capitalista que, nessa passagem de século, se expressam na atual crise financeira. Precisamos fortalecer a capacidade de elaboração crítica dos professores, ampliar sua concepção sobre a educação e sua relação com a organização da sociedade e do mundo do trabalho.

É possível encontrar em GRAMSCI, uma proposta de educação relacionada à experiência social concreta, em que seus conteúdos serão enriquecidos no embate da disputa pela hegemonia. Esta é uma escola que se politiza no embate ideológico, na luta para superar as relações de classe vigentes.

Portanto, é primordial buscar entender a dinâmica humanizadora da formação educativa, em seus diversos aspectos, sem perder de vista os determinantes estruturais, políticos e ideológicos, como também as relações estabelecidas no processo educacional de maneira mais direta. Para sobrepujar a condição de classe subalterna, é preciso promover uma reforma moral e intelectual. Uma escola assim, se faz desde a infância, desmistificando a realidade, questionando a ideologia dominante que está disseminada.

Nosso objetivo precisa ser mais profundo do que inserir o trabalho na política escolar. Necessitamos pesquisar no mundo do trabalho elementos que contribuam para compreender o processo de humanização e que levem a qualificar a teoria pedagógica. Precisamos analisar, se estes elementos estão

favorecendo a formação humana, ou estão retirando do homem essas características e levando-o ao embrutecimento.

Não se trata de uma proposta subjetivista, abstraída da realidade, trata-se de reverter a lógica da análise. Colocando em seu lugar uma lógica que relacione o processo educativo com as práticas sociais e culturais. Consideramos que o trabalho é uma dessas práticas e que a escola e a educação não estão a parte do processo de instituição e constituição daquelas práticas.

Os professores não estão na sociedade apenas como reprodutores, mas sim, como um elemento que, ao mesmo tempo, constitui e é constituído no processo de produção do conhecimento. Elaborar um pensamento histórico-social implica entender o movimento contraditório presente nas relações sociais e compreender que estamos num jogo conflitivo de interesses sociais e de classes, que condiciona as diversas decisões na sociedade e que incide contraditoriamente sobre todas dimensões sociais, principalmente na educação.

A maioria dos professores de educação infantil têm se colocado a parte desse processo, tratando a creche e a pré-escola como instituições onde as relações políticas não se fizessem presentes, como se as relações sociais de dominação não estivessem postas também naquele espaço e as crianças não fizessem parte dessas relações. Se entendemos que a educação está diretamente relacionada ao modelo de sociedade, é evidente que a educação infantil também segue o mesmo modelo.

É fundamental promover uma maior relação entre a pesquisa e a prática educativa, tornando mais humanizada a formação, tanto dos educando como dos educadores; implementando projetos que façam mais relação entre teoria e prática. Queremos contrapor a tecnocracia com uma relação ética, transformando a tecnologia em benefícios, realizando a apropriação social do

conhecimento produzido para implementar uma ação transformadora consciente.

Pensamos ser possível sintetizar os anseios coletivos sobre a formação dos professores, construindo um projeto que contemple o movimento histórico de construção de uma identidade profissional unitária, que tenha por base a docência, mantendo a articulação entre formação inicial e continuada, a relação do ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de maneira a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico, que efetive o ditame da práxis.

É necessário que os princípios para formação dos professores, definidos no art. 61 da LDB/1996, sejam considerados sem perder de vista a dialética da relação teoria e prática, de maneira que ambas perpassem todo o projeto pedagógico de formação, não permitindo que uma prevaleça sobre a outra, mas que uma sirva de instrumento para reflexão da outra. Pois, do contrário, podemos ter um projeto de formação que pretende apenas colocar no mercado, rapidamente e com baixo custo, o maior número possível de professores.

O movimento de educadores aponta que, uma proposta de formação que fuja a essa estreita relação entre teoria e prática, ou que se limite a substituir a fundamentação teórica pelo ativismo, acaba restringindo-se ao adestramento técnico, um neotecnicismo. A ausência da base teórica prejudica a compreensão social mais ampla e a atuação da educação no processo de construção de um projeto de sociedade igualitária.

Defendemos uma formação ampla e consistente, que possibilite ao professor o agir consciente e politizado, entendendo-se como organizador e partícipe de situações pedagógicas, um profissional que estabeleça vínculos entre o pensar e o atuar, numa autêntica elaboração intelectual, capaz de

passar da ciência à técnica, dessa à realidade e fazer o caminho contrário, sempre referenciando cada uma delas em sua práxis.

Conforme citamos anteriormente, desde a paidéia grega, os estudos sobre a pedagogia têm se debruçado em procurar respostas sobre “como” e “através de que práticas” o ser humano é constituído, na tentativa de estabelecer um processo racional de formação humana. O momento atual é de volta ao sujeito e aos aspectos que, orientados política e pedagogicamente, conformam sua humanidade.

Nossa proposta é participar da construção histórica e social de um modelo de formação alternativo ao que está posto pelo Estado neoliberal, partindo do pressuposto de que a crise do Capitalismo é inerente ao seu projeto de sociedade e não uma questão circunstancial, a ser resolvida pelo reordenamento do mercado. Dessa maneira, queremos atuar numa proposta de formação que contribua na implementação de um projeto pedagógico que abra a perspectiva para o professor de intervenção na sociedade.

Queremos, então, pensar e agir numa perspectiva que aponte para uma sociedade diferente, que prime por suprir as necessidades da humanidade coletivamente e não esteja subordinada a apropriação individual da produção do trabalho coletivo.

Com a compreensão da educação como uma proposta de formação humana; ao professor da infância, também, cabe o papel de realizar um trabalho que se pautar por uma concepção política de sociedade, tendo em sua práxis princípios como: gestão democrática, inclusão radical e participação ativa. Acreditamos no processo de reflexão coletiva, em que, sem perder a contribuição e características individuais, a apropriação é sempre coletiva.

Acreditamos que estamos avançando na discussão sobre a importância da formação política do professor dessa etapa educacional, e com isto

podemos contribuir com uma nova práxis no atendimento de nossas crianças nas creches e pré-escolas. Conforme já foi dito, os projetos estão em disputa e nosso estudo se realiza no meio de um processo de mudanças, onde a conjuntura pode ser modificada a partir da retomada de forças pelo movimento social e pelo crescimento do nível de consciência da população.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.
- AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel. **Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n. 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Editora Dunya, 1997.
- ANDERSON, Perry. **As antinomias de Gramsci**. São Paulo: Editora Joruwê, 1986.
- _____. **O fim da história: de Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1992.
- _____. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.
- ANPED, ANFOPE, FORUNDIR e Fórum Nacional em Defesa da formação do Professor. **Documento apresentado na reunião de consulta com o setor acadêmico no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica”**. Brasília: CNE, 7/11/2001.
- APP. Sindicato dos Professores das redes públicas estadual e municipais do Paraná. **“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Curitiba: APP – Sindicato – CNT - CNTE, 1997, p. 38. In: VEIGA, Ilma Passos. 1998.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ARISTÓTELES. **A política**. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.
- _____. **Ética a Nicômacos**. 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- ARROYO, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

- AZEVEDO, Heloísa Helena e SHNETZLER, Roseli Pacheco. **Necessidades formativas de profissionais de educação infantil**. In: Reunião Anual da ANPED, n. 24, set. 2001, Caxambu, MG, mimeo.
- BORON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995
- BRASIL. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acessado em 2002.
- _____. CNE/CEB. Parecer n.º 115, de 10 de agosto de 1999. **Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acessado em 2002.
- _____. Resolução CNE/CEB, de 19 de abril de 1999. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acessado em 2002.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Política de educação infantil: proposta**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993.
- CAMPOS, M. M. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate**. In: Educação e sociedade, Ano XX, n. 68, dez. 1999.
- CERISARA, A. Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: GOULART, A. Lúcia e PALHARES, Marina S. **Educação infantil pos-LDB: rumos e desafios**, 2 ed. Campinas: Editora Autores Associados. 2000.

- CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000
- COUTINHO, C.N. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- CURY, Carlos R. Jamil. **A educação infantil como direito**. Mimeo. Brasília, 1997.
- DEBRUN, M. G. **Filosofia, política e bom senso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 2001.
- PRIORE, Mary del (org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1991.
- _____. **História das crianças no Brasil**. 3ª ed., São Paulo: Editora Contexto, 2002.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma Passos A.. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Editora Papirus, 1998.
- FAZENDA, Ivani C.A. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- FERREIRA, Márcia Ondina e GUGLIANO, Alfredo Alejandro (orgs.). **Fragmentos da globalização na educação**: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.
- FREITAS, Helena C. L. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica**: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: Educação e Sociedade, Ano XX, n. 68, dez.1999.
- _____. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educação e Sociedade, vol. 23, set. 2002.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1996.
- _____. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- _____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 3 ed. São Paulo, Editora Ática, 1995.
- _____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 12 ed. São Paulo, Editora Cortez, 2001.
- GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 7 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- _____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José C., SAVIANI, Demerval SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.
- GHIRALDELLI, Paulo (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Demerval (orgs.). **Formação de professores: a experiência internacional sob olhar brasileiro**. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.
- GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia: que é a sociologia?** 2ª ed. São Paulo: Editora Difusão Européia do Livro, 1970.
- GOULART, Ana Lúcia, PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6ª ed. Rio de Janeiro: 1988.

- _____. **Sobre poder, política e partido.** 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.
- _____. **Cadernos do cárcere.** Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.
- JAEGER, Werner. **Paidéia:** a formação do homem grego. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil:** Pedagogia e Normal Superior. In: Educação e sociedade, Ano XX, n. 68, dez. 1999.
- KRAMER, Sônia (org.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- _____, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- _____, Sônia. **Relatório da pesquisa:** formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Ravil, 2001.
- LIMA, Lana L.G. e VENÂNCIO, Renato Pinto. Abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORE. **História da criança no Brasil.** São Paulo: Editora Contexto, 1991.
- LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.
- LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval e SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Editora Autores Associados, 2002.
- MACHADO, Lucília R. S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al (orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- _____. Qualificação do trabalho e as relações sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar. **Gestão do trabalho e formação do trabalhador.** Belo Horizonte: Editora Movimento de Cultura Marxista, 1996.

- MANFREDI, Sílvia M. **Trabalho, qualificação e competência profissional** – das dimensões conceituais e políticas. In: Educação e sociedade, Ano XIX, nº 64, set. 1998.
- MARTINS, Marcos F. **Ensino Técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Editoras Autores Associados, 2000.
- MARTINS, Maria Anita. **O professor como agente político**. 2ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 1987.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844**. In: FERNANDES, F. (org.) K. Marx e F. Engels. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- MARX, K. e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**, 2ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.
- _____. **A ideologia alemã**. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1992.
- NOVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Editora Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes (et al.) **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.
- PERRENOUD, Phelippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.
- PLANK, David N.. **Política educacional no Brasil: caminhos para salvação pública**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2001.
- PLATÃO. **A república**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.
- PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 19ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- RIBEIRO, M. L. Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Editora Cortez, 1984.
- _____. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 27ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1993.
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.
- THERBORN, Göran. **A crise e o futuro do capitalismo**. In: SADER. Pós-neoliberalismo. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- TUCKMANTEL, Máisa Maganha . **A formação política do professor do ensino fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas**. Tese de mestrado UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS . CAMPINAS 2002.
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da praxis**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.
- _____. **Ética**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Editora Papirus, 1998.

PERIÓDICOS:

Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, ano XIX, n.º 64. Campinas: CEDES, setembro, 1998.

Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, ano XX, n.º 68. Campinas: CEDES, dezembro, 1999.

Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, ano XXII, n.º 75. Campinas: CEDES, agosto, 2001.

Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, V. 23, n.º 80. Campinas: CEDES, setembro, 2002.

ANEXOS

ANEXO I

Parecer 115/99 do Conselho Nacional de Educação – CNE.

ASSUNTO: Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95).

RELATOR(a) CONSELHEIRO(a): Edla de Araújo Lira Soares, Eunice R. Durham, Francisco Aparecido Cordão, Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso e Silke Weber

PROCESSO Nº: 23001.000034/99-11

PARECER Nº: CP 115/99, APROVADO EM 10/8/99 – CONSELHO PLENO

I - RELATÓRIO

A nova legislação educacional brasileira, corporificada na Lei 9.394, de dezembro de 1996, calcada no conhecimento produzido e no debate acadêmico e social de quase duas décadas, reconhece a importância fundamental da atuação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem e dedica atenção especial ao problema de formação de professores para a educação básica.

A importância dos docentes está configurada nas incumbências que lhes são atribuídas pela lei, expostas no Art. 13:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Verifica-se que, de acordo com a legislação, a atuação profissional do docente não se restringe à sala de aula. Particularmente relevante é sua participação no trabalho coletivo da escola, o qual se concretiza na elaboração e implementação do projeto pedagógico do estabelecimento escolar e ao qual deve estar subordinado o plano de trabalho de cada docente. Além disso, constitui parte da responsabilidade do professor a colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade em geral. Amplia-se assim, substancialmente, tanto o papel do profissional da educação como da própria escola, colocando ambos como elementos dinâmicos plenamente integrados na vida social mais ampla.

Esta nova prática implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes.

Deste modo, a formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas exige uma renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério, superando as deficiências e a desarticulação que têm sido reiteradamente apontadas em cursos hoje oferecidos e aproveitando as contribuições advindas das experiências exitosas.

Dois problemas fundamentais parecem ter preocupado especialmente o legislador.

O primeiro diz respeito à necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, coloca-se hoje a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior. A proposta de Curso Normal Superior dentro do Instituto Superior de Educação tem exatamente o objetivo de prover esta

formação profissional, preparando docentes para ministrar um ensino de qualidade, dentro da nova visão de seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade.

O segundo problema diz respeito à dissociação entre teoria e prática.

Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. Em primeiro lugar, na separação entre, de um lado, o ensino das teorias e métodos educacionais e, de outro, a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar. A dissociação se apresenta também na separação entre o domínio das áreas específicas do conhecimento que deverão ser objeto do processo de ensino-aprendizagem e sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes fases do percurso escolar.

O relevo atribuído pelo legislador à prática de ensino como elemento articulador do processo de formação dos professores tem como objetivo, exatamente, atingir à necessária integração entre teoria e prática, em ambas as vertentes.

De fato, é a prática de ensino desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando.

Nesse processo de aprender fazendo, o aluno docente tanto aprimora e reelabora seus conhecimentos sobre os conteúdos curriculares pelos quais é responsável e aprofunda o seu entendimento das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, como amplia necessariamente a sua compreensão da complexidade do processo educativo formal, que envolve não apenas a relação entre professor e aluno, mas também, a própria dinâmica da escola, configurada no seu projeto pedagógico, e expressa nas relações estabelecidas entre os diferentes segmentos escolares e com a

comunidade, bem como nos princípios, tônicas e diretrizes das políticas educacionais definidas e executadas em nível local e nacional.

A formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica "far-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação", nos termos do Art. 62, da LDB. Isto quer dizer que as licenciaturas mantidas fora das universidades e centros universitários devem ser incorporadas a institutos superiores de educação. Nas universidades, fica a seu critério organizar ou não institutos superiores de educação, em seu interior.

De todo modo, a formação de professores estará sempre pautada em projeto pedagógico próprio.

Em qualquer dos casos, a formação de professores a ser propiciada por universidades e Institutos Superiores de Educação, segundo o que prevê o referido art. 62, terá que proporcionar formação geral e assegurar, concomitantemente, o acesso ao conhecimento que vem sendo produzido nas diversas áreas e que permeia a prática de ensino em realização, bem como promover o desenvolvimento das habilidades necessárias à condução, com qualidade, do processo pedagógico em sala de aula e na escola, favorecendo a reorganização do próprio trabalho escolar que vem sendo efetuado.

Entretanto, dada a flexibilidade que caracteriza a Lei que criou a nova alternativa de formação para o magistério denominada Instituto Superior de Educação, cabe tão somente indicar normas e orientações gerais para a sua organização, e não estabelecer modelos pedagógicos ou diretrizes curriculares.

Dos Institutos Superiores de Educação

Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. Terão como objetivos favorecer o conhecimentos e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas

da educação básica e das metodologia e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola.

Os Institutos Superiores de Educação poderão também propiciar a articulação e a complementação de seus cursos com outros formatos de preparação profissional para o magistério, na acepção hoje aceita, que engloba a regência em sala de aula e o desenvolvimento de atividades que dão diretamente suporte ao ensino.

Considerando que a criação de um Instituto Superior de Educação pode dar início ou modificar as oportunidades de formação docente já oferecidas por uma instituição de ensino superior, as suas características de atuação podem ser diferenciadas tanto no que concerne à sua inserção institucional, quanto à abrangência da formação promovida.

Assim, os Institutos Superiores de Educação poderão ser organizados como unidades específicas de ensino ou como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição de ensino superior.

Em qualquer das alternativas mencionadas, os Institutos Superiores de Educação deverão contar com uma instância de direção, formalmente constituída, a qual será responsável por coordenar a formulação, execução e avaliação do projeto institucional próprio, de formação de professores..

Desse modo, os Institutos Superiores de Educação, como todo estabelecimento de ensino conforme o disposto nos Art. 12 e 13 da LDB, terão projeto pedagógico institucional próprio, de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos de cursos integrando as diferentes áreas de fundamentos e de conteúdos curriculares da educação básica, considerando as características da sociedade da comunicação e da informação, visando assegurar a organicidade e especificidade do processo de preparação profissional.

Assinale-se que a formação de professores para a educação básica pressupõe, conforme o Art. 61 da LDB, a vivência de um currículo que integre teoria e prática, o que exigirá dos Institutos Superiores de Educação instituir mecanismos de colaboração com os sistemas de ensino de modo a assegurar a oferta aos graduandos, desde o início

de sua preparação profissional, de oportunidades de contato regular supervisionado com a escola mediante a sua inserção efetiva no projeto pedagógico por ela desenvolvido.

Os Institutos Superiores de Educação deverão assim, fazer da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre ambos os aspectos, o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação.

Esses Institutos deverão organizar-se de tal forma que a prática de ensino perpassasse toda a formação profissional, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola na qual o futuro docente é supervisionado e os conteúdos a serem ensinados, como as políticas educacionais formuladas localmente e para o País. A prática de ensino deverá assim, proporcionar ao aluno além da vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre educação.

Os Institutos Superiores de Educação deverão contar com corpo docente próprio, integrado tanto por especialistas nos conteúdos curriculares e nas áreas que subsidiam a formação geral do magistério, com base no conhecimento também por eles produzido, como por aqueles cuja experiência com a educação básica constitui referência.

O corpo docente dos Institutos Superiores de Educação constituído por professores vinculados à Instituição por contrato, cedência ou convênio deverá ser, conforme o disposto no Art. 66, da LDB, composto por professores com titulação pós-graduada, pelo menos 10% dos quais com grau de mestre ou doutor, preferencialmente em área relacionada ao ensino.

O corpo docente dos Institutos Superiores de Educação participará, em seu conjunto, da elaboração, execução e avaliação do projeto institucional próprio, de formação de professores.

Os Institutos Superiores de Educação poderão prover:

- a) Curso Normal Superior para a formação de professores de educação infantil voltado para preparar profissionais aptos a realizar práticas educativas que considerem o desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e afetivo de crianças;
- b) Curso Normal Superior para formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental voltado para a formação geral para o magistério, a compreensão das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, domínio dos conhecimentos básicos das áreas contempladas nos conteúdos mínimos nacionais, uso das tecnologias associadas ao seu ensino e formas de avaliação a eles relacionados, com possibilidade de ênfase na educação indígena, de portadores de necessidades educativas especiais e de jovens e adultos. Tais cursos destinar-se-ão, precipuamente, a professores em regência com formação em nível médio;
- c) cursos de Licenciatura, destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, organizados conforme o projeto pedagógico de cada instituição.
- d) Programa de Formação Pedagógica para portadores de diploma de curso superior, contemplando a compreensão do processo de aprendizagem referido à escola. Tais programas terão duração mínima de 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, desenvolvendo-se esta última, ao longo de 300 horas, conforme prevê a Resolução nº 02, do CNE, de 26 de junho de 1997;
- e) Programas de Formação Continuada para funções do magistério da Educação Básica, estruturados de forma a permitir sistematização e reflexão sobre a prática escolar realizada, admitindo-se regime tutorial, alternância de momentos presenciais e à distância.
- f) Cursos de pós-graduação, de caráter profissional.

Após cinco anos de atividade, os cursos e programas oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação deverão ser objeto de processo de avaliação externa.

As diretrizes gerais aqui referidas, com o objetivo de orientar a aplicação dos art. 62 e 63 da LDB, são a seguir estruturadas sob a forma de proposta de Resolução.

II - VOTO DOS RELATORES

Votamos favoravelmente à aprovação do projeto de Resolução, em anexo que integra o presente Parecer.

Brasília-DF, 10 de agosto de 1999

Conselheiros Relatores: Edla de Araújo Lira Soares

Eunice Ribeiro Durham

Francisco Aparecido Cordão

Guiomar Namó de Mello

Jacques Velloso

Silke Weber

III - DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno acompanha o voto dos Relatores, com abstenção do conselheiros João Antonio Cabral de Monlevade e Regina Alcântara de Assis.

Plenário, 10 de agosto de 1999.

Conselheiro - Éfrem de Aguiar Maranhão - Presidente

ANEXO II

Documento publicado no boletim de n.º. 15 da ANFOPE – dez/2001.

POSICIONAMENTO CONJUNTO DAS ENTIDADES: ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA REUNIÃO DE CONSULTA COM O SETOR ACADÊMICO, NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESPECIAL “MOBILIZAÇÃO NACIONAL POR UMA NOVA EDUCAÇÃO BÁSICA”, INSTITUÍDO PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE, DE 07.11.2001, EM BRASÍLIA/DF[2]

No momento atual consolidam-se as reformas educacionais no país, em estreita vinculação com os novos padrões de regulação estatal derivados dos reordenamentos mundiais. Neste contexto, são estabelecidas medidas de políticas pelo poder federal que, entre outros aspectos, determinam novas configurações nos padrões curriculares, os quais, até recentemente, estavam em vigor em todos os níveis e modalidades de ensino. Estas iniciativas têm seu contraponto em movimentos da sociedade civil que vão se expressar, no campo específico da educação, no que diz respeito ao ensino superior, através das manifestações e posicionamentos públicos das entidades representativas dos educadores, comprometidas com a defesa da educação pública brasileira e que buscam influir na definição das políticas específicas direcionadas a este setor.

Como expressão desse movimento, situa-se o presente documento, na medida em que congrega propostas originadas do conjunto de educadores integrantes das principais entidades organizadas da sociedade civil no campo da educação. Subscrevem-no a ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, os quais reafirmam às autoridades constitucionais e à sociedade as principais teses sobre a formação

do Pedagogo, resultantes e constitutivas das experiências, discussões, propostas, reflexões e pesquisas presentes na agenda das Instituições de Ensino Superior, especialmente das Universidades públicas, nos últimos vinte anos.

Ao assumir tal posição, estas entidades enfatizam mais uma vez a necessidade de definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, que contemple no âmbito das políticas educacionais, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e responsabilidade do Estado e das instituições contratantes.

Dentro desse escopo, reitera-se que a formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, constitui reconhecidamente um dos principais requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país e apresenta-se, mais uma vez, ao Conselho Nacional de Educação/CNE, a proposta de Diretrizes Curriculares para este curso, formulada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia em um processo de participação democrática.

Re-Afirmando As Diretrizes Curriculares Para O Curso De Pedagogia

I -Teses Sobre O Curso De Pedagogia

Com o estabelecimento da LDB/96, o Curso de Pedagogia configurou-se como um dos temas mais polêmicos a ser regulamentado pela legislação complementar. Curso básico da formação acadêmico-científica do campo educacional, passou a ter sua existência ameaçada no Brasil. Esta extinção (assim entendida por quem a pensou), gradativa, apresenta-se como uma forte possibilidade no contexto das novas definições que propugnam um dualismo formador entre os profissionais da educação.

Aparentemente, a lei, se tomada topicamente, permitiria este dualismo; mas, se tomada como um todo, não, uma vez que propõe uma visão integrada do

profissional da educação. Esta visão está ameaçada hoje pelas interpretações confusas e equivocadas tais como aquelas colocadas pelos Decretos 3.276/99 e 3.554/2000, pela Resolução 01/99/CNE/CP e pelo Parecer 133/2001/CNE/CES , por exemplo.

Por estas normatizações, ressalte-se, não há espaço objetivo para a existência do Curso de Pedagogia, pois o mesmo perderia, com o tempo, suas funções, ou manteria uma “esquizofrenia” na própria lei, através de um dualismo formador.

Senão vejamos: A LDB/96, no seu Título VI, onde trata dos “Profissionais da Educação”, mesmo distinguindo entre as funções destes profissionais, a do professor ou docente das outras funções do magistério, deixa claro que todos os profissionais da educação (uma “espécie”, no “gênero” dos Trabalhadores da Educação) devem possuir formação docente (conforme Art. 67,§ único, pelo qual a experiência docente é condição para qualquer outra função do magistério). A formação, portanto, atribuída aos cursos de graduação em Pedagogia, pelo Art. 64 da LDB/96, onde há referência a uma “base comum nacional”, não pode deixar de ser a formação docente.

A formação docente, por sua vez, como especificada no Art. 65 da LDB/96, inclui, necessariamente, uma prática de ensino. O que nos leva a propor para o Curso de Pedagogia, dada a sua história, a prática de ensino vinculada à Educação Infantil e às Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Logo, mesmo se a função prevista no Art. 64 da LDB/96 (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica) for incorporada à formação do pedagogo, este deverá ser um professor. O Curso de Pedagogia, portanto, não pode deixar de estruturar-se sobre uma formação docente.

É tomando este entendimento como base que reivindicamos para o Curso de Pedagogia a formação de profissionais para a Educação Básica, com formação docente vinculada à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Defende-se, portanto, as seguintes teses:

Tese 1. A base do Curso de Pedagogia é a docência.

Com uma história construída e consolidada no cotidiano das Faculdades e Centros de Educação do país, emerge o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 90, como o principal locus da formação docente dos profissionais da educação para atuar na educação básica., na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A concepção de profissional da educação é fundamental para a compreensão contextualizada do espaço formativo do pedagogo no curso de Pedagogia. Nunca é demais considerar que “o que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia , sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época” (FORUMDIR,1998)

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte[3]: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa

visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos.

É importante ressaltar ainda que a docência constitui o elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimentos específicos abrindo espaço para se pensar/propor uma concepção de formação articulada e integrada entre professores. Essa concepção de docência supõe:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) unidade entre teoria e prática que resgata a praxis da ação educativa;
- c) gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, com a participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional;
- d) compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articulados com os movimentos sociais;

- e) trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente, numa contra-ação ao trabalho parcelarizado e pulverizado, resultante da organização capitalista;
- f) incorporação da concepção de formação continuada;
- g) avaliação permanente dos processos de formação (ANFOPE 1998).

Tese 2 - O curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado.

Como bem traduziu o documento do FORUMDIR/98, “ As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental e médio, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento, etc., constróem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo como praxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência “competências” definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum – os processos educativos em sua dimensão de

totalidade sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento”.

É por demais oportuno ressaltar que são amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia. O recorte a ser efetivado pelas instituições formadoras, entretanto, vincula-se às condições específicas de cada uma, entre as quais a existência de um corpo docente qualificado e uma infra-estrutura adequada. Não se trata, portanto, de abranger um amplo leque de opções, mas sim de escolher e verticalizar aquelas áreas priorizadas no Projeto Pedagógico da Instituição formadora. Ressalte-se, ainda, que na complexidade do mundo da escola, o educador deve ser capaz de exercer a docência e tantas outras práticas, que em sua formação acadêmica teve a oportunidade de pesquisar e discutir coletivamente.

II - ÁREAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

São áreas de atuação profissional do Pedagogo:

Docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores;

Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares;

Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; áreas emergentes do campo educacional.

III. PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO

Reconhece-se que não existe apenas uma “alternativa” de formação e sim inúmeras que vêm sendo construídas nas IES e que não servem de “ modelo” mas de oportunidade para melhor efetivação de outros cursos onde quer que se

localizem. Nesse sentido, a instituição formadora deve indicar em seu Projeto Pedagógico o foco formativo do curso de Pedagogia, considerando as condições institucionais, locais e regionais.

1. Estrutura Curricular

A estrutura do currículo do Curso de Pedagogia, respeitada a necessária diversidade no âmbito nacional, deverá abranger (i) um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES; (ii) tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação; (iii) estudos independentes.

(i) O núcleo de conteúdos básicos refere-se:

Ao contexto histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea.

Ao contexto da educação básica, compreendendo :

1. o estudo dos conteúdos específicos resultante da opção da Instituição no que concerne à docência;
2. os conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas em articulação com as metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino.
3. o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão em espaços escolares e não escolares;
4. o estudo das relações entre educação e trabalho, entre outras, demandadas pela sociedade.

5. questões atinentes à ética e a estética no mundo de hoje, historicamente referenciadas

6. ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico , pesquisa e prática educativa.

(ii) Tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação:

A diversificação na formação do pedagogo é desejável para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo.

Essa diversificação pode ocorrer através do aprofundamento de conteúdos da formação básica e pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES.

(iii) Estudos Independentes:

As IES deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso.

Podem ser reconhecidos:

Monitorias e estágios;

Programas de iniciação científica;

Estudos complementares;

Cursos realizados em áreas afins;

Integração com cursos sequenciais correlatos à área;

Participação em eventos científicos no campo da educação.

Outros discriminados pelas IES

A IES deve definir critérios de avaliação para o aproveitamento dos estudos independentes efetuados pelo aluno, estabelecendo o limite máximo de horas a serem incorporadas ao currículo pleno do aluno.

2. Duração do Curso

Uma organização curricular inovadora deve contemplar uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências.

3. Carga-horária do Curso

A carga horária deve assegurar a realização das atividades acima especificadas.

Para atingir este objetivo, além de cumprir a exigência de 200 dias letivos anuais, com 4 horas de atividades diárias, em média, é desejável que a duração do curso seja de 4 anos, com um total de 3.200 horas.

O tempo máximo para a integralização do curso será de oito anos.

4. Prática Pedagógica

A prática pedagógica não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como trabalho coletivo da IES, fruto de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis, de sua formação teórico-prática.

Estas práticas podem ser concomitantes, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento do curso.

A relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo.

A prática de ensino, vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, deverá possibilitar a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Deve ser iniciada nos primeiros anos do curso e acompanhada pela coordenação docente da IES. Esse trabalho deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades.

A prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional.

Em um mundo que exige cada vez mais a formação pedagógica, o futuro educador deve ter a oportunidade de desenvolver a capacidade de atuar pedagogicamente na realidade que se lhe apresenta, a exemplo dos movimentos sociais.

5. Trabalho de Conclusão de Curso

A IES deve estabelecer, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso pode decorrer de experiências propiciadas pelas práticas de ensino ou de outras alternativas de interesse do aluno.

ANEXO III

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.^(*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de

^(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição

de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um

sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO IV

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º § 1º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 13, 26, 29, 35, 36, 37, 38, 58, 59, 61, 62 e 65 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 1/99, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 12 de abril de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

§ 1º O curso, em função da sua natureza profissional, requer ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica.

§ 2º A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos.

Art. 2º Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos, já declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, deverão preparar professores capazes de :

I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;

II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;

III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;

IV - avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática;

V - utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

Art. 3º Na organização das propostas pedagógicas para o curso Normal, os valores, procedimentos e conhecimentos que referenciam as habilidades e competências gerais e específicas previstas na formação dos professores em nível médio serão estruturados em áreas ou núcleos curriculares.

§ 1º As áreas ou os núcleos curriculares são constitutivos de conhecimentos, valores e competências e deverão assegurar a formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática.

§ 2º A articulação das áreas ou dos núcleos curriculares será assegurada através do diálogo instaurado entre as múltiplas dimensões do processo de aprendizagem, os conhecimentos, os valores e os vários aspectos da vida cidadã.

§ 3º Na observância do que estabelece o presente artigo, a proposta pedagógica para formação dos futuros professores deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências básicas:

I - o disposto nos artigos 26, 27, 35 e 36 da Lei 9.394/96;

II - o estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica;

III - os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da lingüística, entre outras.

§ 4º A duração do curso normal em nível médio, considerado o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em 4 (quatro) anos letivos, admitindo-se:

I – a possibilidade de cumprir a carga horária mínima em 3(três) anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral;

II – o aproveitamento de estudos realizados em nível médio para cumprimento da carga horária mínima, após a matrícula, obedecidas as exigências da proposta pedagógica e observados os princípios contemplados nestas diretrizes, em especial a articulação teoria e prática ao longo do curso.

Art. 4º No desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas, os professores formadores, independente da área ou núcleo onde atuam, pautarão a abordagem dos conteúdos e as relações com os alunos em formação, nos mesmos princípios que são propostos como orientadores da participação dos futuros docentes nas atividades da escola campo de estudo, bem como no exercício permanente da docência.

Art. 5º A formação básica, geral e comum, direito inalienável e condição necessária ao exercício da cidadania plena, deverá assegurar, no curso Normal, as competências gerais e os conhecimentos que são previstos para a terceira etapa da educação básica, nos termos do que estabelecem a Lei 9394/96 - LDBEN, nos arts. 35 e 36, e o Parecer CEB/CNE 15/98.

§ 1º Enquanto dimensão do processo integrado de formação de professores, os conteúdos curriculares dessa área serão remetidos a ambientes de aprendizagem planejados e desenvolvidos na escola campo de estudo.

§ 2º Os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas

situações em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos.

Art. 6º A área ou o núcleo da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada, em diálogo com as demais áreas ou núcleos curriculares das propostas pedagógicas das escolas, propiciará o desenvolvimento de práticas educativas que:

I – integrem os múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos, que se deseja sejam afirmativas, responsáveis e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias no universo das suas relações;

II – considerem a realidade cultural, sócio-econômica, de gênero e de etnia, e também a centralidade da educação escolar no conjunto das prioridades sociais a serem consensuadas no país.

Parágrafo Único. Nessa abordagem, a problematização das escolhas e dos resultados que demarcam a identidade da proposta pedagógica das escolas campo de estudo toma como objeto de análise:

I - a escola como instituição social, sua dinâmica interna e suas relações com o conjunto da sociedade, a organização educacional, a gestão da escola e os diversos sistemas de ensino, no horizonte dos direitos dos cidadãos e do respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os alunos nas diferentes fases de seu desenvolvimento e em suas relações com o universo familiar, comunitário e social, bem como o impacto dessas relações sobre as capacidades, habilidades e atitudes dos estudantes em relação a si próprios, aos seus companheiros e ao conjunto das iniciativas que concretizam as propostas pedagógicas das escolas.

Art. 7º A prática, área curricular circunscrita ao processo de investigação e à participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo, deve cumprir o que determinam especialmente os artigos 1º e 61 da Lei 9.394/96 antecipando, em função da sua natureza,

situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência, nos termos do disposto no artigo 13 da citada Lei.

§ 1º A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas, contextualiza e transversaliza as demais áreas curriculares, associando teoria e prática.

§ 2º O efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pelos alunos em formação, é parte integrante e significativa dessa área curricular.

§ 3º Cabe aos respectivos sistemas de ensino, em cumprimento ao disposto no parágrafo anterior, estabelecer a carga horária mínima dessa docência.

Art. 8º Os cursos normais serão sistematicamente avaliados, assegurando o controle público da adequação entre as pretensões do curso e a qualidade das decisões que são tomadas pela instituição, durante o processo de formulação e desenvolvimento da proposta pedagógica.

Art. 9º As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

- I – educação infantil;
- II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III – educação nas comunidades indígenas;
- IV – educação de jovens e adultos;
- V – educação de portadores de necessidades educativas especiais.

Art. 10. Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino, em face da diversidade regional e local e do pacto federativo, estabelecer as normas complementares à implementação dessas diretrizes.

Art. 11. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12. Revogam-se as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente da Câmara de Educação Básica